



**LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO
CON PROBLEMAS EMOCIONALES Y
DE CONDUCTA EN LA COMUNIDAD
DE MADRID:
BARRERAS Y FACILITADORES PARA
SU INCLUSIÓN EDUCATIVA**

TESIS DOCTORAL DE ANA MARTÍN MORENO

DIRECTORA: ELENA MARTÍN ORTEGA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid, 2013

Esta investigación ha sido financiada mediante una beca del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia (Ref: AP2006-02804)

*Es honra de los hombres proteger lo que crece,
Cuidar que no haya infancia dispersa por las calles,
Evitar que naufrague su corazón de barco,
Su increíble aventura de pan y chocolate.*

Armando Tejada Gómez

A mis padres y a Jesús y Pablo

Agradecimientos

Aunque la elaboración de una tesis doctoral es un viaje que a menudo se describe como solitario, y en gran medida lo es, también es un camino que no se puede recorrer sin la ayuda y el apoyo de mucha gente. Esta tesis no es una excepción y son muchas las personas a las que debo y quiero agradecer su presencia, su colaboración y su cariño.

Quisiera comenzar especialmente por Elena. En primer lugar, porque sólo conocerla durante la carrera modificó el curso de mi trayectoria profesional y encontré en la educación la pasión que ella transmitía y el camino que debería tomar y que actualmente me satisface tanto. En segundo lugar, porque todo el proceso seguido a lo largo de estos años de trabajo con ella ha sido enormemente iluminador y enriquecedor, y no puedo entenderme a mí misma como orientadora o investigadora sin su presencia. Y, finalmente, y probablemente más importante, porque con ella he aprendido a cuidar los afectos de los que me rodean en el trabajo, a dar más importancia a las relaciones por encima de otras cosas que puedan resultar más “eficaces”, sin dejar por ello de plantearme objetivos de calidad y honestidad.

Muchos otros profesores de la facultad han sido ejemplo, ayuda y fuentes de conocimiento. Gracias a Cecilia Simón y Marta Sandoval he aprendido una gran parte de lo que sé sobre los problemas emocionales y de conducta, pero agradezco más lo que la serenidad de una y la inquietud de la otra me han aportado tanto durante momentos de dudas y reflexión como de trabajo conjunto. Isabel Cuevas y Mar Mateos han sido también maestras de cómo trabajar en equipo con cariño y dedicación, y es mucho lo que me han enseñado y lo que he disfrutado a su lado. Gerardo Echeita, con su calma y su compromiso, no sólo fue el primero en mostrarme la brújula de la orientación educativa, posteriormente me introdujo en el mundo de la inclusión e hizo que me planteara muchas de mis ideas previas sobre la educación. La posibilidad de compartir debates y reflexión con Nacho Pozo y Puy Pérez en el grupo de Concepciones ha sido también una de las experiencias que más han exigido de mí misma en términos intelectuales y que me ha hecho crecer enormemente. La disponibilidad y la cercanía con que Nacho Montero, Orfelio León, Julio Olea y M^a José de Dios me han tratado a lo largo de distintos momentos del proceso de la tesis han permitido que me acercara a los aspectos metodológicos y los análisis de tantos datos con mucha más seguridad de lo que jamás habría podido sin sus consejos. Y, en general, la mayor parte de los profesores del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación me acogieron con cariño desde el principio.

La estancia en la Universidad de Manchester fue también una oportunidad única de aprendizaje, y sólo tengo palabras de agradecimiento, admiración y cariño por el profesor Peter Farrell, cuya amabilidad me sorprendió y me hizo sentirme afortunada por rodearme siempre de gente buena. Mi amiga Myriam Mojica y demás compañeros hicieron el resto.

Del equipo de IDEA (de SM) tengo que agradecer enormemente a Eva Pérez su ayuda y amabilidad, y a Noelia Álvarez su disponibilidad y resolución.

Por supuesto, este trabajo no sería posible sin la generosidad de tantos profesores, directores, orientadores, familias y alumnos que han participado en una u otra fase. Desde los pertenecientes al Centro de Formación Padre Piquer y el IES Villablanca, que me acogieron con tanta naturalidad y me prestaron sus ojos y oídos para comprender y aprender (Gregorio, Mónica, Aurora, Willy, Loli, Laura, M^a Jesús, Carmen, Marta, etc.), a todos los que colaboraron en los grupos de discusión y las entrevistas con interés y pasión, que me enseñaron más de lo que probablemente haya podido plasmar en este trabajo. Es realmente por ellos por los que merece la pena seguir trabajando en este campo y los que día a día, con su esfuerzo y dedicación, contribuyen a mejorar esta sociedad.

Los compañeros que me han acompañado en este camino son parte fundamental en el mismo y no habría podido hacerlo sin tenerles cerca. A María, más allá de su inestimable ayuda como juez y experta, la siento como una hermana (y le robo sus propias palabras de su tesis), con quien he compartido tanto que difícilmente se puede resumir en palabras, y la admiro y la quiero como un gran amiga. Gracias también a Laura, que sacó tiempo para hacer de juez en un momento especialmente delicado para ambas, y ha estado durante todo el proceso mostrándome una manera optimista de ver las cosas. A Ruth, que siempre ha estado ahí y es muestra de lucha y tesón; a Rubén, por ser tan importante en mis comienzos y haberse mantenido a lo largo de los años, demostrando cada vez más el cariño que nos une; a Cris, compañera de viaje desde el principio hasta el final, porque los momentos de compartir, pensar y reír han sido combustible imprescindible; a Lolo, Eugenia y Pas, por ser también amigos y llenar de afecto los lugares comunes. Isabel Cabrera, Ernesto, Esther, Elena, Camino, Manu, Liria, Laura... todos contribuyeron a que los lunes fueran grandes días en la semana y han hecho que, una vez fuera del aula, siguiera sintiéndome parte. Carolina, Mauricio y Ana, fueron amigos y generadores de ideas desde el comienzo. Qué pena tenerles tan lejos. Por supuesto, los “leacquiños”, Isabel, Mariana, Jesús y Jara; su ayuda en distintos momentos (nunca me perdonaré tanta explotación, Marianita) y su presencia han conseguido que disfrutara más aún de los momentos menos atractivos de la investigación, y me alegra saber que puedo contar con ellos para cualquier cosa.

Al coro de Psicología le agradezco haber llenado de música mi vida, porque desde que empecé con ellos no he podido parar de descubrir en ella una de las mayores satisfacciones y alegrías. Los que han seguido compartiendo momentos musicales posteriormente, sin ser conscientes de ello, también están aquí (Coro Pez y Creativa).

Mis amigos, aunque sin saber exactamente lo que suponía realizar la tesis, han hecho que me sintiera con fuerzas para seguir, pero también me han enseñado lo que de verdad es importante. Los del barrio, los de siempre, mostraron tanta confianza en que iba a poder terminar y hacerlo bien, que no me permitieron ninguna duda ni momentos de flaqueza. Y mis

chicas (Cuty, Sandra, Paula, Merche, Mirari, Marta y Antonia), siempre están y estarán, y no es la primera vez que les digo que fueron de las primeras en enseñarme a cuidar el corazón, algo que ha sido motor de este trabajo; las risas, ilusiones y proyectos compartidos son motivación suficiente y necesaria para seguir en la brecha día a día. Elena, Cris y Palo, también gracias por los momentos, aunque cada vez más infrecuentes, en que comprobamos que la Psicología sirve para algo.

Todos los compañeros de trabajo con que me he encontrado a lo largo de estos cuatro años, han sido también fuente inagotable de conocimiento. Especialmente, gracias a Rafa, Marisiña, Aurora, Joaquina, Esther y M^a Ángeles y demás colegas del Equipo, pero también a mis compañeros en los coles compartidos y los conocidos durante el último curso en el instituto.

Finalmente, mi familia merece un agradecimiento especial. La “política”, M^a Paz y Felipe, María y Maite, por su apoyo incondicional. Sin los veranos en la casa de Granada con los mimos de M^a Paz y el cuidado y afecto de todos no habría podido avanzar; y porque las charlas sobre educación, siempre presentes en las comidas, han sido motivo de reflexión y enriquecimiento personal. Y la natural, por hacerme y quererme como soy. A mis hermanos, Paloma y Jorge, y a Sanni, porque en su compañía aprendo día a día de su forma de ser en el mundo con seguridad y valentía, cada uno a su manera pero siempre con bondad, profundidad y buen hacer. Gracias Palo por los cuidados el último agosto en tu casa (y por los que sé que nos esperan). A mi madre, por ser y estar, por enseñarme a esforzarme y exigirme lo que puedo dar, y sobre todo, a mirar para adelante siempre con valor, confianza y optimismo; la mayor parte de lo que he conseguido es gracias a esa forma de ser que admiro en ella. A mi padre, porque es ejemplo de una de sus frases más repetidas: *“no se ve bien sino con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos”*, porque su manera de hacer todo lo que hace desde el amor (incluidas sus revisiones a mis textos) se convierte en mi objetivo personal cada día.

Y finalmente, a Jesús. Su ejemplo de superación diaria, de curiosidad, de esfuerzo, su pasión, me hace admirarle cada día más y me ha servido para enfrentarme a este trabajo con el ánimo debido. También sus consejos sobre el propio proceso, que él afrontó con tanta entereza. Pero es sobre todo por su compañía, su apoyo, su entrega y comprensión en los momentos más difíciles, su presencia y generosidad siempre, por lo que le estoy eternamente agradecida. Y porque, especialmente estos últimos meses, he encontrado la fuerza necesaria en la ilusión compartida por el futuro que nos espera juntos, por Pablo y la vida que estamos construyendo.

INDICE

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| PRÓLOGO | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO | 7 |
| 1. El problema de la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta | 7 |
| 1.1. Inclusión educativa | 7 |
| 1.2. El alumnado con problemas emocionales y de conducta | 13 |
| Conceptualización | 14 |
| Causas que subyacen a los problemas emocionales y de conducta | 24 |
| 2. La respuesta educativa ante los problemas emocionales y de conducta | 25 |
| 2.1. La atención prevista en contextos internacionales | 25 |
| 2.2. La atención prevista en España y en la Comunidad de Madrid | 28 |
| 3. El estudio de las barreras y facilitadores para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta | 35 |
| 3.1. Barreras y facilitadores presentes en la Cultura de los centros | 36 |
| Liderazgo | 36 |
| Colaboración docente | 38 |
| Colaboración externa | 40 |
| Creencias, actitudes y valores | 45 |
| 3.2. Barreras y facilitadores presentes en las Políticas de los centros | 58 |
| Medidas de atención a la diversidad | 59 |
| Convivencia y gestión de las relaciones | 60 |
| Planteamiento curricular | 63 |
| 3.3. Barreras y facilitadores presentes en las Prácticas de los centros | 66 |
| Estrategias instruccionales y gestión de la disciplina | 66 |
| La organización de los apoyos | 72 |
| Modelo de asesoramiento psicopedagógico | 74 |
| 3.4. Dificultades relacionadas con otras variables personales y del entorno familiar | 75 |
| Dificultades relacionadas con variables personales | 75 |
| Dificultades presentes en el entorno sociofamiliar | 80 |
| 3.5. Síntesis de las barreras y facilitadores para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta | 82 |
| CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL TRABAJO EMPÍRICO | 85 |
| 1. El estudio de los problemas emocionales y de conducta | 85 |
| 1.1. El estudio de las dimensiones globales: Cultura y Políticas | 86 |
| 1.2. El estudio de las prácticas en el aula. Métodos observacionales | 90 |
| 1.3. La importancia de las distintas perspectivas. La voz de los alumnos | 94 |
| 2. Aproximación metodológica de la tesis | 96 |
| 2.1. Objetivo general | 96 |
| 2.2. Metodología de los estudios | 96 |

***Un estudio exploratorio de las barreras y facilitadores para la inclusión del alumnado
con problemas emocionales y de conducta***

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 3. ESTUDIO 1 | 101 |
| 1. Objetivos | 101 |
| 2. Método | 102 |
| 2.1. Diseño de la investigación | 102 |
| 2.2. Participantes | 102 |
| 2.3. Instrumentos | 104 |
| 2.4. Procedimiento | 107 |
| 2.5. Análisis de datos | 107 |
| 3. Resultados | 108 |
| 3.1. Barreras y facilitadores relacionados con la Cultura del centro | 111 |
| Cultura organizativa | 111 |
| Síntesis interpretativa de las barreras y los facilitadores relacionados con la Cultura del centro | 125 |
| 3.2. Barreras y facilitadores relacionados con las Políticas del centro | 131 |
| Medidas de atención a la diversidad | 132 |
| Convivencia | 134 |
| Síntesis interpretativa de las barreras y los facilitadores relacionados con las Políticas del centro | 137 |
| 3.3. Barreras y facilitadores relacionados con las Prácticas educativas | 138 |
| Medidas de atención a la diversidad en el aula: adaptaciones curriculares y gestión de la disciplina | 140 |
| Recursos personales y organización de los apoyos | 146 |
| Síntesis interpretativa de las barreras y los facilitadores relacionados con las Prácticas educativas | 152 |
| 3.4. Dificultades relacionadas con características del alumnado. Áreas de incidencia | 158 |
| Adaptación académica | 158 |
| Adaptación social | 163 |
| Percepción de sus comportamientos disruptivos y problemas emocionales | 164 |
| Síntesis interpretativa de las dificultades relacionadas con las características de los alumnos | 166 |
| 3.5. Dificultades relacionadas con el entorno familiar y social | 169 |
| Entorno familiar: formación y apoyo percibido por sus hijos | 170 |
| Apoyo externo. Otros servicios | 171 |
| Síntesis interpretativa de las dificultades relacionadas con el entorno familiar y social | 173 |
| CAPÍTULO 4. ESTUDIO 2 | 175 |
| 1. Objetivos | 175 |
| 2. Método | 175 |
| 2.1. Diseño de la Investigación | 175 |
| 2.2. Participantes | 177 |
| 2.3. Instrumentos | 179 |
| 2.4. Procedimiento | 179 |
| 2.5. Análisis de datos | 180 |
| Análisis de los grupos de discusión | 181 |
| Análisis de las entrevistas a los alumnos | 187 |

| | | |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. | Resultados | 190 |
| 3.1. | La voz de profesores y orientadores | 190 |
| | Naturaleza de los problemas emocionales y de conducta | 190 |
| | Barreras y facilitadores en las Culturas, las Políticas y las Prácticas del centro escolar | 203 |
| 3.2. | La voz de las familias | 243 |
| | Naturaleza de los problemas emocionales y de conducta | 243 |
| | Satisfacción de las familias con la respuesta educativa | 249 |
| 3.3. | La voz de los alumnos | 268 |
| | Naturaleza de sus problemas: ¿Qué son? ¿A qué se deben? | 268 |
| | Satisfacción de los alumnos con la respuesta educativa que reciben | 289 |
| 4. | Conclusiones de los Estudios 1 y 2 | 302 |
| 4.1. | Los problemas emocionales y de conducta: qué son y a qué se deben | 302 |
| 4.2. | La respuesta educativa en los centros escolares de la C. de Madrid | 310 |
| | Cultura | 310 |
| | Políticas | 315 |
| | Prácticas | 317 |
| | Otros | 321 |

BUENAS PRÁCTICAS: estudio de los facilitadores de la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta

| | | |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 5. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO 3 | | 325 |
| 1. | Objetivos | 325 |
| 2. | Método | 327 |
| 2.1. | Diseño de Investigación | 327 |
| 2.2. | Selección y definición de los casos y participantes | 327 |
| | Selección del alumnado | 328 |
| | Otros participantes | 329 |
| 2.3. | Procedimiento e instrumentos de recogida de datos | 329 |
| 2.4. | Análisis de datos | 333 |
| | Primer nivel de análisis: estructura de participación de la tarea | 336 |
| | Segundo nivel de análisis: comportamiento del profesor, del alumno y la interacción en casos de buenas prácticas | 337 |
| CAPÍTULO 6. ESTUDIO 3, CASO 1: CENTRO DE FORMACIÓN PADRE PIQUER | | 343 |
| 1. | Descripción del centro | 343 |
| 1.1. | Contexto y metas educativas | 343 |
| 1.2. | Estructura organizativa | 344 |
| 1.3. | Organización de los procesos de aula | 344 |
| 1.4. | El Centro de Atención a las Familias (CAF) | 345 |
| 2. | Intenciones educativas en el Padre Piquer | 348 |
| 2.1. | Cultura del centro | 349 |
| 2.2. | Atención a la diversidad | 350 |
| 2.3. | Acción tutorial y planteamiento curricular | 351 |
| 2.4. | Convivencia | 352 |
| 3. | Percepción de los implicados acerca del funcionamiento del centro | 354 |
| 3.1. | Cultura de centro | 355 |
| | Liderazgo y coordinación | 355 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Valores y Actitud hacia la mejora | 356 |
| 3.2. Políticas del centro | 358 |
| Convivencia | 358 |
| Planificación | 360 |
| Planteamiento curricular – Acción tutorial | 360 |
| 3.3. Prácticas | 361 |
| Enfoque educativo | 361 |
| Funcionamiento del DO | 363 |
| Funcionamiento del CAF | 364 |
| 4. Prácticas educativas | 366 |
| 4.1. Observando a Jon | 366 |
| Descripción y contextualización | 366 |
| Nivel de análisis 1. Estructura de participación de las tareas | 367 |
| Nivel de análisis 2. Estrategias del profesorado, interacción y comportamiento del alumno. | 368 |
| Otros aspectos complementarios | 378 |
| 4.2. Observando a Lucas | 379 |
| Descripción y contextualización | 379 |
| Nivel de análisis 1. Estructura de participación de las tareas | 380 |
| Nivel de análisis 2. Estrategias del profesorado, interacción y comportamiento del alumno. | 381 |
| Otros aspectos complementarios. De observaciones y notas de campo | 390 |
| 4.3. Síntesis de los elementos encontrados en las Prácticas de aula | 391 |
| 5. Síntesis. Facilitadores para la inclusión en el P. Piquer | 393 |
| CAPÍTULO 7. ESTUDIO 3, caso 2. IES VILLABLANCA | 397 |
| 1. Descripción del centro | 397 |
| 1.1. Contexto y oferta educativa | 397 |
| 1.2. Estructura organizativa | 397 |
| 1.3. Organización de los procesos de aula | 398 |
| 2. Intenciones educativas en el Padre Piquer | 398 |
| 2.1. Cultura del centro | 398 |
| 2.2. Atención a la diversidad | 399 |
| 2.3. Acción tutorial y planteamiento curricular | 400 |
| 2.4. Convivencia | 401 |
| 3. Percepción de los implicados acerca del funcionamiento del centro | 402 |
| 3.1. Cultura de centro | 403 |
| Liderazgo y coordinación | 403 |
| Valores y Actitud hacia la mejora | 406 |
| 3.2. Políticas del centro | 408 |
| Convivencia | 408 |
| Planteamiento curricular – Acción tutorial | 410 |
| Flexibilidad y Planificación | 411 |
| 3.3. Prácticas | 412 |
| Enfoque educativo en el aula | 412 |
| Funcionamiento del DO | 414 |
| Integradora social | 415 |

| | | |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4. | Prácticas educativas | 417 |
| 4.1. | Observando a Antonio | 417 |
| | Descripción y contextualización. El caso de Antonio | 417 |
| | Nivel de análisis 1. Estructura de participación de las tareas | 419 |
| | Nivel de análisis 2. Estrategias del profesorado, interacción y comportamiento del alumno. | 420 |
| | Otros aspectos complementarios. De observaciones y notas de campo | 431 |
| 4.2. | Observando a Joaquín | 433 |
| | Descripción y contextualización. El caso de Joaquín | 433 |
| | Nivel de análisis 1. Estructura de participación de las tareas | 434 |
| | Nivel de análisis 2. Estrategias del profesorado, interacción y comportamiento del alumno. | 435 |
| | Otros aspectos complementarios. De observaciones y notas de campo | 447 |
| 4.3. | Síntesis de los elementos encontrados en las Prácticas de aula | 447 |
| 5. | Síntesis. Facilitadores para la inclusión en el IES Villablanca | 449 |
| 6. | Conclusiones del Estudio 3. | 452 |
| 6.1. | Buenas prácticas: facilitadores comunes | 452 |
| 6.2. | Buenas prácticas: facilitadores específicos | 462 |
| 6.3. | La inclusión: un proceso continuo de cambio y mejora | 463 |
| | CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES | 467 |
| 1. | Aportaciones más relevantes | 467 |
| 2. | Implicaciones educativas | 470 |
| 2.1. | En busca de un concepto menos ambiguo y más inclusivo | 471 |
| 2.2. | Entender y querer, el siguiente paso | 473 |
| 2.3. | Construir un entorno de relaciones positivas gestionadas de manera democrática | 475 |
| 2.4. | ¿Una buena clase para los alumnos con problemas de conducta lo es para todos? | 478 |
| 2.5. | Gestionar y apoyar un equipo de trabajo | 480 |
| 2.6. | Ampliar la mirada e incorporar nuevos conocimientos a través de la coordinación con otros agentes | 484 |
| 2.7. | La responsabilidad de la Administración Educativa | 486 |
| 3. | Limitaciones y líneas de futuro | 487 |
| | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 493 |
| | ANEXOS | 509 |

Prólogo

Antes de iniciar la exposición del trabajo, consideramos fundamental explicar el origen del mismo y algunas de las condiciones que lo han ido acompañando. Tras él hay un interés claramente práctico y transformador de la realidad educativa, que ha caracterizado siempre los trabajos de la directora de esta tesis y que se ha contagiado a la doctoranda a lo largo de varios años.

Además, durante el curso 2007-2008, en los que realicé los cursos de doctorado, tuve el privilegio de acudir al curso de *Problemas emocionales y de conducta*, impartido por las profesoras Cecilia Simón y Marta Sandoval, donde descubrí a esos “malos alumnos” y la difícil situación en que se encuentran, y entendí que su vulnerabilidad les hacía merecedores de toda la atención que yo pudiera darles. La participación en otros cursos como el de *Concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*, con los profesores Nacho Pozo, Mar Mateos, Puy Pérez y la propia Elena Martín, así como la participación en investigaciones de dicho grupo, enriqueció mi forma de entender y mirar a los problemas educativos y, de manera inevitable, se introduce, aunque tangencialmente, en el trabajo que aquí presento.

Coincidió además con uno de los regalos que Elena suele tener guardados y llegan en los momentos más adecuados, y era un encargo del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid para realizar un estudio sobre la respuesta educativa a los alumnos con trastornos de conducta, que incluyera también la valoración de un recurso que llevaba en marcha apenas unos años, los Hospitales de Día-Centros Educativo-Terapéuticos. La realización de dicha investigación, en colaboración también con las profesoras Cecilia Simón y Marta Sandoval, supuso para mí una inmersión tal en la problemática de estos alumnos que difícilmente podría hacer que me distanciara de las dificultades a las que se enfrentan tanto los docentes como las familias y los propios estudiantes. Además, permitió que recogiera una parte importante de los datos que se presentan en esta tesis.

En 2008 pude realizar una estancia de investigación en la Universidad de Manchester, con el profesor Peter Farrell, que me sirvió para aprender mucho sobre investigación cualitativa y sobre la forma de investigar y colaborar con los centros educativos en Reino Unido y, concretamente los recursos que utilizan para atender al alumnado con estas dificultades.

Hay otro último aspecto que, claramente, ha supuesto un hito fundamental en la realización de esta tesis, más que en el planteamiento metodológico, en todo el proceso de análisis y reflexión posterior. Y ha sido mi incorporación, como orientadora, a un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el curso 2009-2010, mi contacto con la práctica real en centros de Primaria durante tres años y, durante este último, en un instituto de Secundaria. No ha sido fácil compatibilizar la realización de los dos trabajos, pero no sólo por motivos de tiempo o del

cansancio propio de ambas actividades. El choque que supuso para mí, sobre todo el primer año, encontrarme con un claro caso de los que yo estudiaba y sentirme perdida, inquieta, planteando cosas que sabía que podían ser positivas pero probablemente con poca capacidad para integrarlas en una misma actuación, con dificultades para trabajar de forma conjunta con todo el centro educativo, para mediar con la familia, etc., me hizo ver el trabajo de investigación que realizaba de otra manera. Y sobre todo me obligó a intentar acercar, dentro de lo posible, todas las conclusiones que pudiera extraer a la realidad educativa. También me hizo consciente de que hay distancias entre la investigación y la práctica que son inevitables pero que siempre se pueden encontrar puentes que tender entre una y otra. Y que aunque no me podía permitir hacer planteamientos ilusorios o imposibles debía mantener en mente al mismo tiempo que no por ello debemos olvidar nuestros principios y valores, el objetivo que creemos que debe perseguir la educación; porque va a ser la única manera de que, a largo plazo, se puedan incorporar cambios a la práctica; y porque es la mejor forma de apoyar, de forma rigurosa y basándonos en datos (que están sacados de la realidad, no lo olvidemos), propuestas para que desde las administraciones o desde los equipos directivos se introduzcan leyes o proyectos que realmente supongan una mejora en la atención a todos aquellos alumnos vulnerables de ser excluidos.

Introducción

Los problemas a los que se enfrentan los sistemas educativos y, concretamente el español, son motivo de reflexión y debate frecuente en los medios de comunicación, además de, por supuesto, entre los propios educadores y los investigadores que trabajan en el ámbito. La tendencia actual, promovida por organismos internacionales y las propuestas académicas, es la de promover una educación inclusiva, capaz de acoger a *todos* los alumnos y alumnas¹ independientemente de sus características y promover su aprendizaje y participación en la comunidad, como uno de los derechos fundamentales de los niños. Sin embargo, día a día observamos cómo ciertas políticas educativas fomentan la competitividad entre centros y la presión por obtener unos resultados determinados, donde lo que se valora no son las competencias que oficialmente se plantean como meta de la escolarización (como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la solidaridad, la competencia emocional, la concienciación por el medio ambiente), sino únicamente saberes más tradicionales como las Matemáticas o la comprensión lectora. Estas presiones, acompañadas de otras políticas que fomentan la segregación y dificultan el trabajo de los profesores por reducir los recursos y su formación, no hacen sino dificultar el impulso que, tras la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), como hito simbólico, se le dio al movimiento de la inclusión.

Uno de los colectivos que más está sufriendo las consecuencias de estas políticas menos inclusivas es el de los alumnos que presentan problemas emocionales y de conducta, en tanto resultan especialmente difíciles de atender para el profesorado y el clima del centro y del aula puede verse perjudicado con sus comportamientos. Como veremos, estos alumnos sufren de una mayor exclusión educativa, presentan dificultades de rendimiento y adaptación social y no suelen encontrar en la escuela un entorno acogedor y seguro que fomente su aprendizaje y su participación. Este es el motivo por el que se convierten en el centro de atención de la investigación que se presenta en esta tesis doctoral.

En este trabajo se utilizan referentes teóricos de dos campos. Por un lado, del movimiento de la inclusión educativa. Por otro, de los estudios realizados con alumnos que presentan problemas emocionales y de conducta, se hayan realizado o no desde una perspectiva inclusiva. En el primer capítulo expondremos brevemente las bases del marco inclusivo que sustentan nuestro trabajo. Utilizaremos fundamentalmente dos aportaciones teóricas que pertenecen a dicho marco. Por un lado, el estudio de las *barreras* y *facilitadores* para el aprendizaje y la participación de este alumnado nos va a permitir centrarnos en aquellos elementos del contexto escolar que dificultan o promueven su inclusión (Booth & Ainscow, 2011). Por otro, la manera

¹En adelante, y con el objetivo de agilizar la lectura, se utilizará el género masculino de forma genérica para referirse a hombres y mujeres

de clasificar dichos elementos que estos mismos autores proponen servirá de estructura básica en el texto y en los estudios posteriores. Así, tras la breve revisión del marco inclusivo se propone un análisis de las barreras y facilitadores encontrados en las *Culturas*, las *Políticas* y las *Prácticas* de los centros escolares en el momento de atender a los chicos y chicas con problemas emocionales y de conducta a través de las investigaciones más recientes realizadas con este colectivo, tanto en contextos internacionales como en nuestro país.

En el segundo capítulo se analizan específicamente las características metodológicas de las investigaciones revisadas, se justifica la epistemología de la que se parte en nuestro trabajo y las decisiones tomadas respecto a los enfoques metodológicos utilizados en los distintos estudios. Dichas decisiones están subordinadas a los objetivos y preguntas que guían la tesis y es en este capítulo donde se expondrá el objetivo general que dirige el trabajo: conocer qué respuesta se está ofreciendo al alumnado con problemas emocionales y de conducta en la Comunidad de Madrid, dónde residen las principales barreras para su inclusión y cuáles son los factores pueden servir como facilitadores de la misma.

Para responder a tales preguntas hemos realizado tres estudios complementarios a lo largo de dos años y medio aproximadamente (entre 2008 y 2010). El primero, que se expone en el capítulo 3, consiste en un estudio por encuestas con una muestra de 1007 profesores, orientadores, familias y alumnos de centros escolares de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid. Con él pretendíamos identificar aquellos elementos que funcionan como barreras o facilitadores de la inclusión de los chicos y chicas que presentan problemas emocionales y de conducta. En este capítulo se describen el método utilizado y los resultados obtenidos, agrupados según las dimensiones mencionadas (Culturas, Políticas, Prácticas) y comparando, cuando es posible, las opiniones de los distintos colectivos. Para facilitar la lectura y la comprensión de tanta información, se irán exponiendo pequeños resúmenes tras el análisis de los datos de cada dimensión.

El segundo estudio se realiza de forma complementaria al primero y se expone en el capítulo 4. Teniendo en cuenta las limitaciones que suponía un método cuantitativo con preguntas cerradas, decidimos profundizar en los mismos temas a través de una aproximación cualitativa que nos permitiera comprender los resultados obtenidos accediendo a las experiencias y perspectivas de los distintos implicados. Además, se añadieron algunas cuestiones, como el estudio de la representación que tienen de los problemas los distintos colectivos y el análisis de las perspectivas de los profesores y orientadores para saber si se situaban en una postura más o menos inclusiva. En este caso se utilizaron dos técnicas de recogida de datos cualitativas: 11 grupos de discusión (con los adultos, los mismos colectivos que en los cuestionarios) y entrevistas a 28 alumnos, siempre de ambas etapas educativas. La exposición de los datos se hace por colectivos y siguiendo la misma estructura que en el análisis de los cuestionarios del primer estudio. De nuevo, para facilitar la integración de tanta

información, se exponen cuadros que sintetizan los resultados de cada dimensión. Al final de este capítulo se integran los análisis del estudio 1 y 2 en unas conclusiones globales, dado que ambos respondían a las mismas preguntas.

Tras el primer acercamiento a la realidad de los centros educativos madrileños y el análisis de las condiciones que favorecen o dificultan la inclusión de los chicos y chicas con trastornos de conducta, consideramos necesario identificar y analizar, en entornos naturales y reales, los factores que hacen posible dar una respuesta más adecuada a este alumnado. Por ello planteamos un estudio de casos de buenas prácticas en Secundaria, que hemos expuesto en los capítulos 5, 6 y 7. El capítulo 5 se dedica íntegramente a describir con detalle todo el procedimiento seguido en dicho estudio, dada la complejidad del método y la necesidad de ser riguroso en las descripciones de cada uno de los pasos y decisiones tomadas. El lector encontrará una explicación de las distintas técnicas de recogida y análisis de datos utilizadas, a saber, análisis documental, entrevistas, grupos de discusión, notas de campo y observaciones en el aula y otros espacios escolares. En ambos centros se realizó un seguimiento de dos alumnos concretos que presentaban la problemática que nos ocupa en esta investigación. El análisis y los resultados del primer caso se pueden encontrar en el capítulo 6, y los del segundo en el capítulo 7. Al final de este último capítulo se exponen las conclusiones que hemos extraído al integrar ambos estudios y se discuten algunas de las consecuencias de las mismas.

Por último, en el capítulo 8 se presentan las conclusiones finales de este trabajo de investigación; en él se exponen las aportaciones fundamentales de los tres estudios, se analizan las implicaciones educativas que se pueden extraer y se proponen líneas de investigación que ayuden a completar el cuadro que hemos empezado a dibujar con este trabajo superando sus limitaciones.

En los anexos de la tesis se presenta información complementaria a la recogida en el texto. Dada la amplitud de la misma se ha optado por adjuntar al final del documento los que se han considerado más necesarios para consultar de forma rápida e incluir el resto en el CD que acompaña al documento. En todos los casos se informa en el texto de dónde se encontrará el anexo.

1. MARCO TEÓRICO

1. El problema de la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta

La principal preocupación que motiva esta tesis doctoral tiene que ver con la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta en nuestras escuelas. Es una preocupación que surge de la exclusión a la que se ven sometidos muchos chicos y chicas cuyos comportamientos, chocan con las de nuestro sistema educativo, hacen difícil la labor de los profesores y contribuyen al desarrollo de problemas de convivencia, o cuyo malestar emocional les impide desarrollarse adecuadamente en el ámbito personal, social y académico. Precisamente es la inquietud por encontrar maneras de que estos estudiantes se sientan incluidos en sus centros escolares la que promueve esta investigación.

En el capítulo se expone en primer lugar las ideas esenciales sobre la educación inclusiva; en el segundo apartado, se realiza una aproximación conceptual a dicho colectivo: definición, características y variables asociadas, etc.; en tercer lugar analizamos la respuesta educativa que está planteada para los alumnos y alumnas con estas dificultades, tanto en contextos internacionales como en nuestro país; finalmente se expone una revisión de los estudios que se han realizado con este grupo de estudiantes desde el enfoque de las barreras y facilitadores para su inclusión educativa.

Inclusión educativa

La actual ley de educación (LOE, 2006), introduce la *inclusión* como uno de los principios del sistema educativo en España; el nuevo proyecto de ley (LOMCE, 2013) no establece explícitamente ninguna modificación al respecto y de hecho mantiene este objetivo, aunque otras medidas y planteamientos pudieran hacernos dudar sobre su verdadera filosofía. En cualquier caso, siendo un objetivo de nuestro sistema educativo y nuestro punto de partida, es fundamental recordar, por conocidos que resulten, los supuestos fundamentales de la inclusión educativa. ¿Qué entendemos por inclusión, qué factores están asociados a la misma? ¿Qué aporta la perspectiva inclusiva a otras posturas anteriores? En las siguientes líneas trataremos de abordar estos temas para establecer el punto de partida de este trabajo.

Aunque es un término polisémico y que se ha argumentado desde distintos puntos de vista², hay elementos fundamentales que nos sirven para entenderlo y asumir una perspectiva clara. Surge en un principio como una preocupación por la educación de calidad para los alumnos con

² Para una revisión completa acerca de las distintas definiciones y posturas en torno a la inclusión, véase el trabajo realizado por López (2010) en su tesis doctoral

necesidades educativas especiales, que se vio enormemente reforzada por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Supuso un punto de inflexión en la manera de entender la educación de estos alumnos al poner el foco de atención en las necesidades de estos y en lo que es preciso cambiar de los *sistemas* educativos para poder atenderles adecuadamente en un entorno normalizado (Echeita, 2006). Tras diversas investigaciones, reflexiones y aportaciones desde distintos ámbitos, se amplió el significado de inclusión para hacer referencia a la superación de cualquier tipo de exclusión (no sólo por discapacidad) y el establecimiento de lo que se denominaba Educación para Todos, como un debate creado en torno a políticas internacionales promovidas por la UNESCO. Es decir, la perspectiva inclusiva supone la aceptación de que cualquier chico o chica, en algún momento de su escolarización y según determinadas características personales y de su cultura o del contexto donde se encuentra puede necesitar una ayuda concreta para superar los obstáculos que impiden que puedan avanzar de manera adecuada en su proceso de escolarización. Es la aceptación y, fundamentalmente, el reconocimiento y valoración de la diversidad como elemento inherente a la naturaleza humana y que debe estar presente en las aulas; para poder responder adecuadamente a esta diversidad, las escuelas deben ser flexibles y estar atentas a los cambios que deben realizar en sus culturas, sus políticas y sus prácticas. Porque, de hecho, esta perspectiva asume que son los sistemas escolares los que deben adaptarse a las necesidades y características de sus alumnos, y no al revés.

La concepción más extendida, y que nosotras compartimos, entiende la inclusión como un proceso que engloba a toda la comunidad educativa y que busca aumentar la participación de los estudiantes en el currículum, en su comunidad y en su cultura (Booth & Ainscow, 2011). Antes del uso de este concepto se hablaba de integración, lo que hacía alusión, fundamentalmente, a la ubicación donde se situaba a los alumnos con especiales dificultades, es decir, a que fueran escolarizados en las mismas escuelas que los demás alumnos, aunque esto no asegurara una participación real en todos los ámbitos de la misma. El término inclusión, por su parte, incluye tres vectores que amplían el concepto de integración, no es un mero cambio en el nombre que se le da, sino que incorpora cambios conceptuales significativos. Son los de *presencia*, *aprendizaje* y *participación* (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow & Miles, 2009; Hick, Kershner & Farrell, 2009).

La variable *presencia* se refiere a la ubicación: es decir, a que difícilmente se puede aprender y valorar la diversidad desde entornos segregados y, por tanto, debe promoverse la escolarización, la experiencia de aprendizaje y socialización, en un mismo centro ordinario, de todos los alumnos (Echeita, 2006). Supone entender la necesidad de crear espacios donde se respete y viva la diversidad (Urbina, 2013).

Al hablar de *aprendizaje* se reconoce la preocupación por que todos los alumnos puedan conseguir un rendimiento escolar de calidad, el mayor nivel de logro y cualificación posible; es

decir, que puedan tener experiencias de aprendizaje significativas y de calidad que les lleven a desarrollar al máximo sus capacidades y les preparen, en definitiva, para desenvolverse con autonomía en el futuro con herramientas para continuar aprendiendo (Echeita, 2006; Echeita & Cuevas, 2011).

Participación es el tercer factor y amplía también el concepto de presencia. No basta con que todos los alumnos compartan un mismo espacio; es preciso que puedan participar, actuar con, sentirse parte de una misma comunidad, acogidos por ella y colaborando en unos objetivos comunes (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2006); incluye por tanto los elementos relacionales y afectivos en tanto en cuanto pone el énfasis en la necesidad de que se reconozca y acepte a cada uno de los alumnos, se les tenga en cuenta y se les valore. Es más, implica que el alumno pueda unirse a la vida del centro y participar activamente de ella, en vez de vivirlo como que los otros le “permiten” estar con ellos (Echeita & Cuevas, 2011).

Como vemos, la inclusión educativa busca en último término promover una educación de calidad para todos los alumnos. También la calidad se puede entender de diversas maneras. En nuestra opinión, la definición que más se ajusta a esta perspectiva es la propuesta por Marchesi y Martín (1998):

“Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas” (...) (p.33)

Esta es una definición que añade, a los resultados de los alumnos (el equivalente a la variable de *aprendizaje* en el proceso de inclusión), la participación de la comunidad educativa y su grado de satisfacción, la satisfacción de los docentes y, elementos relativos a la *equidad*; son estos los que llaman especialmente nuestra atención porque supone reconocer el esfuerzo de aquellos centros que incorporan alumnos más vulnerables de presentar dificultades, algo que desde la perspectiva inclusiva también se destaca. De las distintas acepciones que puede presentar este término, la equidad se debería entender en la más ambiciosa desde nuestro punto de vista, es decir, la de igualdad de resultados. Esta concepción de la equidad establece que no es suficiente con ofrecer igualdad de oportunidades o eliminar las barreras de acceso a la educación o las desigualdades entre centros. Se “apuesta por conseguir rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos” (Marchesi & Martín, 1998) (p.51). Se pretende por tanto que todos los alumnos, independientemente de sus condiciones personales o familiares, puedan alcanzar el máximo aprendizaje según sus

capacidades. Y que estos aprendizajes deben incluir las competencias sociales, intelectuales, relacionales, afectivas, artísticas y comunicativas.

El hecho de que cuando se habla de inclusión se haga referencia a todos los alumnos no significa que no se sea consciente de la vulnerabilidad de algunos colectivos, como de hecho acabamos de destacar con la relación que existe entre inclusión, calidad y equidad. La perspectiva inclusiva se basa, como hemos comentado, en la idea de que cualquier niño o niña puede presentar dificultades a lo largo de su escolarización; siendo así, es imprescindible prestar especial atención a aquellos alumnos que parten de una situación más desaventajada o tienen más probabilidades de ser excluidos; son aquellos con discapacidad, problemas emocionales y de conducta, situaciones sociales desfavorecidas, etc. (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2006; UNESCO, 1994, 2009).

La manera de enfrentarnos a la inclusión de dichos estudiantes, con esta nueva perspectiva, supone un cambio cualitativo en el enfoque. En lugar de analizar las características de los alumnos como las únicas causas de sus dificultades, una concepción más interactiva nos dirige la mirada hacia aquellas *barreras* que existen en los contextos donde se encuentran estos alumnos –y en interacción con ellos-, que obstaculizan su verdadera participación (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2011; Echeita, 2006). Estas barreras están presentes en varios niveles de la escuela (macro, meso, micro), por lo que el camino hacia la inclusión pasa por detectarlas y eliminarlas. Este enfoque, más sistémico, permite centrar la atención en aquellos aspectos de las culturas, las políticas y las prácticas que pueden ser modificables y ayudar, por tanto, a *facilitar* la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. De ahí que aquellos factores que están favoreciendo la inclusión del alumnado o constituyen un punto fuerte en el funcionamiento del centro se consideran *facilitadores*, en contraposición a las barreras.

Los términos de *barreras/facilitadores para el aprendizaje y la participación* surgieron como una herramienta para que los centros educativos pudieran evaluar sus propias prácticas e ir introduciendo mejoras en las mismas. Booth y Ainscow (2011) los desarrollaron en el llamado *Index for inclusion*, una guía práctica diseñada para el uso en colegios e institutos del Reino Unido y que ha tenido una amplia distribución posterior, también en nuestro país (Durán et al., 2005). Esta guía ofrece una serie de estrategias e indicadores, estructurados según las tres dimensiones que hemos comentado anteriormente (culturas, políticas, prácticas) para que los miembros de un centro escolar puedan reflexionar y analizar las barreras y facilitadores que existen en estos tres niveles de sus centros y establecer planes de mejora. Al ofrecer una perspectiva más contextual y dirigir el foco de atención a aquellos elementos del contexto que están limitando la participación de determinados alumnos, se ayuda también a que los docentes entiendan que hay algunas condiciones que pueden cambiarse, que ellos cumplen un papel en ese cambio y que este es posible (Echeita, 2006).

Al comienzo de este apartado mencionábamos que la inclusión es un *proceso* que engloba cambios sistémicos en toda la comunidad educativa. Es fundamental insistir en el carácter continuo y dinámico de la inclusión educativa, en tanto meta y guía que marca los pasos que es necesario realizar (Ainscow et al., 2006; Ainscow & Miles, 2009). Es decir, es preciso revisar de manera continua el funcionamiento de nuestro sistema en la búsqueda de posibles barreras que vayan surgiendo en determinados momentos y contextos. No hay una práctica totalmente inclusiva, como tampoco hay un centro excluyente en todos los sentidos. Lo importante es comenzar el camino de la inclusión, analizando en cada momento las condiciones del sistema que pueden estar facilitando u obstaculizando la participación de uno o varios alumnos.

Terminaremos este punto reflexionando brevemente sobre la naturaleza dilemática del proceso de la inclusión. No es objetivo de esta tesis repasar los dilemas que subyacen al mismo, para lo que alguien interesado puede recurrir al trabajo de nuestro compañero López (2010) o el trabajo de Norwich (2008). Pero es imprescindible destacar que el camino hacia la inclusión supone una serie de toma de decisiones respecto al dilema de las diferencias, que se refiere a la dificultad que existe cuando se quiere garantizar a la vez una educación compartida a todos los alumnos y una respuesta ajustada a las características y necesidades de cada uno (Norwich, 2008). Uno de los dilemas más básicos tiene que ver con la identificación de determinados alumnos -el diagnóstico-; un inconveniente de “etiquetar” a los alumnos, ya sea con determinadas discapacidades, trastornos o incluso con el término *necesidades educativas especiales*, conlleva a menudo efectos negativos, como la disminución de las expectativas, reforzar los conceptos de déficit, situar el problema en el niño o pensar que hay una única intervención específica para ese grupo de alumnos que debe ser realizada por un especialista, y desviar la atención de las necesidades que puedan presentar otros alumnos (Booth & Ainscow, 2011; Echeita, 2006; Evers, Tomic & Brouwers, 2004; Farrell, 2001; Fletcher-Campbell, 2001; Norwich, 1999, 2008; Thomas, 2005). Según Simón (2006), puede incluso servir para justificar el mantenimiento de las acciones en la escuela y evitar una búsqueda de soluciones que impliquen un cambio en la estructura y organización de la misma. Pero también puede argumentarse que si no son identificados como tal, pueden recibir menos apoyos o ayudas, cuando sería algo necesario y de hecho ocurre en muchos sistemas educativos, donde la provisión de apoyos depende de un diagnóstico determinado. Este modelo de diagnóstico-provisión de recursos se ha criticado precisamente por fomentar el mantenimiento de prácticas excluyentes (Echeita & Verdugo, 2004; Galán & Echeita, 2011).

Otro dilema ampliamente discutido tiene que ver con la localización de los alumnos, es decir, si aquellos con discapacidades severas o, en nuestro caso, importantes problemas de comportamiento deben estar en las mismas clases que los demás. Por un lado se puede argumentar que se puede atender a sus necesidades mejor en otros entornos con menos alumnos, más recursos y otro currículum o que su presencia en las mismas aulas perjudica a los demás

compañeros (Kauffman, Bantz & McCullough, 2002). Por otro lado, hay quienes defienden que separarlos o excluirlos del entorno más normalizado supone una discriminación y les puede hacer sentir menos aceptados por los iguales, lo que disminuye su inclusión social. Precisamente el colectivo de alumnos con problemas emocionales y de conducta se encuentra en el centro de este dilema, dado que en ocasiones se considera que su presencia en clases ordinarias, cuando su comportamiento está muy alterado, perjudica e interrumpe la clase y es el derecho de los demás compañeros a recibir una educación de calidad en el que se ve disminuido; este dilema se suele fundamentar sobre todo desde el marco de los derechos, pues como se puede observar parecen enfrentados los derechos de unos y otros (Visser & Stokes, 2003).

Aunque es la perspectiva de la inclusión educativa de la que partimos, somos conscientes de la existencia de otro marco conceptual ampliamente desarrollado y con un potencial importante en relación con los alumnos más vulnerables y el desarrollo de sistemas de evaluación y apoyo; nos referimos al de la Calidad de Vida (Schalock & Verdugo, 2003). Es un concepto que, en lo relativo a la escuela, coincide en sus planteamientos fundamentales con la inclusión, en tanto pone el énfasis en la valoración de una serie de dimensiones e indicadores de Calidad de Vida que van más allá de la simple localización o el rendimiento de los alumnos, y que incluyen el bienestar emocional, el desarrollo personal, las relaciones interpersonales, la inclusión social, el bienestar material, la autodeterminación o los derechos. De hecho, No obstante, teniendo en cuenta que este enfoque abarca muchos más elementos propios de otros contextos, no se ha tenido en cuenta en este trabajo.

Como vemos, la inclusión educativa no es un concepto unívoco y que sea fácil o enteramente asumible, sino que surgen muchos dilemas éticos y morales en los procesos de toma de decisiones cuando se defiende la inclusión de determinados alumnos. Aquellos que presentan alteraciones emocionales y conductuales no están exentos de estos dilemas, sino más bien al contrario, su inclusión está actualmente en el foco de muchos debates y genera una preocupación creciente (Visser & Stokes, 2003). En el siguiente apartado partiremos de esta inquietud para justificar el interés que tiene el análisis de la inclusión de este alumnado; nos centraremos en acotar de quién estamos hablando, y el origen de sus dificultades.

Hasta ahora hemos ido desgranando algunos elementos esenciales del concepto de inclusión educativa. En primer lugar, que surge como una preocupación por mejorar la calidad y la participación real de los alumnos con discapacidad en los centros educativos ordinarios y se amplía al reconocimiento de que cualquier alumno puede sufrir en cualquier momento un proceso de exclusión; es decir, que se convierte en una inquietud por ofrecer una educación de calidad para todos. Se entiende además que esa educación de calidad implica que todos los alumnos compartan un mismo espacio de socialización y aprendizaje donde vivan la diversidad, vivan experiencias de aprendizaje significativas y de calidad que permitan el desarrollo al máximo de sus capacidades y colaboren y se sientan aceptados por su comunidad educativa.

Que estos aspectos (*presencia, aprendizaje y participación*) sean viables depende de la interacción entre las características personales de los alumnos y del contexto donde están inmersos; entendiendo por contexto las condiciones de las culturas, políticas y prácticas de los centros -y de los sistemas que se relacionan con estos, como puede ser la Administración Educativa-. Aquellos elementos que dificultan su aprendizaje y participación serían considerados barreras por eliminar y aquellos que ayudan a mejorar su inclusión, facilitadores. La inclusión no es un estado final al que se llega en un determinado momento, sino que es un continuo en el que nos movemos a través del análisis incesante del funcionamiento de un centro desde dentro y el establecimiento de planes de mejora para eliminar las barreras que se encuentran, favoreciendo las medidas que promueven una educación inclusiva. En síntesis, podemos concluir que la inclusión es un proceso en el que se promueven cambios sistémicos en las estructuras educativas con el objetivo de favorecer el mayor logro posible para todos los alumnos en el desarrollo de sus competencias; este proceso debe ser el camino para el conjunto de las naciones en la búsqueda de una sociedad más justa y humanitaria, como se recoge en las orientaciones de organizaciones internacionales como la UNESCO (2009).

El alumnado con problemas emocionales y de conducta

En el apartado anterior se ha explicado cómo desde una perspectiva inclusiva es especialmente relevante preocuparse por colectivos vulnerables a la exclusión y por las barreras que pueden experimentar en su proceso educativo. Veámos también que los dilemas que surgen en ocasiones ante la inclusión de quienes presentan problemas de comportamiento podían hacer pensar o defender que este alumnado no deba estar en aulas ordinarias, si su presencia puede interrumpir el proceso educativo o perjudicar a otros.

Pues bien, estas concepciones, bastante frecuentes, no son el único motivo de preocupación para quienes estamos a favor de la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta. Aunque describiremos con más detalle algunos de estos datos, es necesario adelantar que estos alumnos sufren un mayor rechazo por parte de sus compañeros que otros colectivos - con discapacidad o minorías étnicas, por ejemplo- (Álvarez, Álvarez, Castro, Campo-Mon & Fueyo, 2008; Visser & Dubsky, 2009) y son una fuente importante del estrés docente (Male, 2003; Pino & García, 2007), pues sus comportamientos generan en los profesores sentimientos de irritación y *burnout*, como reconocen tanto los estudiantes como los profesores, (Axup & Gersch, 2008; Evers et al., 2004; Hastings & Bham, 2003; Poulou & Norwich, 2000). Sus dificultades, cuando se manifiestan en forma de conductas disruptivas, configuran una frecuente preocupación para los compañeros y los profesores al interrumpir el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marchesi, 2004; Martín, Martín, Sandoval & Simón, 2009; Muñoz del Bustillo,

Pérez & Martín, 2006; Pino & García, 2007; Torrego & Moreno, 2003)³. Todo esto, unido a una percepción de falta de preparación por parte del profesorado, parece facilitar el desarrollo de actitudes más negativas hacia su inclusión, como han puesto de manifiesto varias investigaciones (Álvarez et al., 2008; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Hastings & Oakford, 2003).

De hecho en España, un estudio reciente revelaba que era el colectivo peor valorado en cuanto a su integración escolar por parte de profesores de Secundaria (Álvarez et al., 2008) y otros han mostrado un bajo rendimiento académico entre este alumnado, también en otros países (Farrell, Critchley & Mills, 1999; Farrell, Dyson, Hutcheson & Gallannaugh, 2007; Lozano & García, 2000; Metra, 2003; Wagner et al., 2006). Desde hace años se viene hablando del riesgo que estos alumnos sufren de exclusión social como consecuencia de una exclusión educativa; por ejemplo, en EEUU la tasa de abandono escolar entre los alumnos con estas dificultades se situaba en el 55,9% y desde el año 1993 son el colectivo con peores resultados y mayor tasa de abandono (Chakraborti-Ghosh, Mofield & Orellana, 2010); O'Mahony (2005) destaca el papel del fracaso escolar y las experiencias negativas en el ámbito escolar de estos alumnos en la aparición de conductas delictivas; además, en comparación con otros grupos con necesidades especiales, los alumnos con problemas emocionales y de conducta tienen menos probabilidades para graduarse y el doble de abandonar el sistema educativo de forma temprana (Landrum, Tankersley & Kauffman, 2003). Se observa incluso el riesgo de ser rechazados por las propias escuelas (o que estas al menos se muestren hostiles ante la posibilidad de escolarizar alumnos con estas dificultades), como parece estar ocurriendo en el Reino Unido, tras las presiones por alcanzar los estándares de las evaluaciones externas (Evans, Harden & Thomas, 2004; Evans & Lunt, 2002; Farrell & Humphrey, 2008; Farrell & Tskalidou, 1999).

Como vemos, el riesgo de exclusión de este alumnado es elevado, por lo que se convierte en un colectivo especialmente vulnerable y que requiere de una atención pormenorizada desde una perspectiva inclusiva. Tanto por los problemas académicos que pueden manifestar como por las dificultades que sus comportamientos suponen en un centro escolar.

Antes de analizar la respuesta educativa que esté recibiendo y debiera recibir este tipo de alumnos y alumnas, es preciso delimitar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de problemas emocionales y de conducta, sus características y el origen de estas dificultades.

Conceptualización

Uno de los principales obstáculos que se presentan a la hora de enfocar adecuadamente la repuesta educativa a este alumnado o cualquier investigación al respecto es la propia definición. La conceptualización de los problemas emocionales y de conducta es poco clara y hay escaso

³ El estudio de Martín, Martín, Sandoval y Simón (2009) fue realizado para el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y una parte de los datos recogidos en el mismo ha sido utilizado, como se explicará con más detalle, en el estudio 1 de esta tesis doctoral.

consenso en cómo acotarlo, existiendo una amplia disparidad y heterogeneidad en las definiciones. Incluso en países que los que existe una clara categoría en su marco educativo, cada terminología alude a unas u otras causas o dejan sin aclarar la delimitación de los alumnos que se incluyen (Kavale, Forness & Mostert, 2005; Winzer, 2005). En la literatura académica sobre el tema se utiliza en mayor medida el término *dificultades* o *problemas*, antes que trastorno: “*Dificultades Emocionales y de Conducta (Emotional and Behavioural Difficulties – EBD-)*” o incluso “*Dificultades Sociales, Emocionales y de Conducta*” (*Social, Emotional and Behavioural Difficulties-SEBD-*). Al cambiar la palabra *trastorno* por *problema* se aporta un matiz de transitoriedad. Sin embargo, sigue teniendo la desventaja de que bajo esta categoría, que se utiliza ampliamente en otros países, para tomar decisiones de escolarización de este alumnado, existen una gran variedad de dificultades y por lo tanto de necesidades.

Podemos acercarnos a la delimitación desde una aproximación clínica, si atendemos a las categorías diagnósticas que utilizan las clasificaciones nosológicas internacionales, como pueden ser la CIE-10 de la OMS (2001) o la DSM-V de la APA⁴ (2013). Dado que en nuestro sistema educativo (concretamente en la Comunidad de Madrid) se utiliza la clasificación de la OMS, se expone en el Cuadro 1.1; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.** (en la siguiente página) el grupo de trastornos a los que se refieren los llamados *Trastornos del comportamiento de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia*, que son los considerados dentro de la posible categoría de alumnos con necesidades educativas especiales.

Como se puede ver, esta clasificación plantea la posibilidad de que los problemas conductuales estén separados de los emocionales, es decir, que exista un trastorno disocial, por ejemplo, que no lleve asociados síntomas emocionales, algo que coincide con la clasificación del DSM-V y supone una contradicción con nuestra perspectiva que, como se expondrá más adelante, concibe que ambos tipos de problemas suelen ir unidos aunque unos sean más visibles que otros. Sin embargo, reconoce la posibilidad de que en ocasiones aparezcan combinados, algo que no sucede en el DSM-V, donde están claramente separados los trastornos depresivos de los de ansiedad y de los conductuales o los del neurodesarrollo (como el TDAH). Otro aspecto relevante de esta clasificación es que se hace hincapié en la necesidad de que los problemas estén presentes en varios contextos y sean demasiado intensos en comparación con lo esperado para su edad y cultura.

⁴ En mayo de 2013 ha sido publicada la versión nº 5 del DSM y hasta entonces ha sido el DSM-IV el manual más utilizado; el nuevo realiza algunos cambios respecto a la versión anterior, separando el TDAH (en sus modalidades) de un grupo nuevo (trastornos disruptivos, de la conducta y del control de los impulsos), donde se incluyen los trastornos de conducta antisocial, el trastorno oposicionista desafiante, el trastorno intermitente explosivo, piromanía, cleptomanía y otros trastornos disruptivos, del control de los impulsos y trastornos de la conducta. Mantiene el TDAH dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Se encuentran en otras categorías los trastornos de ansiedad, depresivos o los relacionados con situaciones estresantes o traumáticas.

Trastornos del comportamiento de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia (CIE-10). (F90-F98) (OMS, 2001a)

F90. Trastornos hipercinéticos (t. de la actividad y de la atención / t. hipercinético disocial / otros t. hipercinéticos / t. hipercinético sin especificar. Los describen como “grupo de trastornos caracterizados por un comienzo precoz, la combinación de un comportamiento hiperactivo y escasamente modulado, con una marcada falta de atención y de continuidad en las tareas, y por su presentación en múltiples situaciones y persistencia a lo largo del tiempo”. Son conocidos también por el diagnóstico del DSM-V: Trastorno por Déficit de Atención con/o sin Hiperactividad (TDAH).

F91. Los trastornos disociales, por su parte, son descritos por su “forma persistente y reiterada de alteración de conducta, agresiva o desafiante (...) pueden existir violaciones de las normas, desproporcionadas a las que serían aceptables para la edad del niño y las características de la sociedad en que vive”.

F92. Trastornos disociales y de las emociones mixtos. Existe una combinación entre comportamientos persistentemente agresivos con síntomas claros de depresión, ansiedad u otras alteraciones emocionales.

F93. Trastornos de las emociones de comienzo específico en la infancia. Incluyen síntomas de ansiedad, temores y preocupaciones recurrentes y se identifican el *trastorno de ansiedad de separación*, el trastorno de *ansiedad fóbica*, *Trastorno de ansiedad social*, *Trastorno de rivalidad entre hermanos y otros*.

F94. Trastornos del comportamiento social de comienzo específico en la infancia o la adolescencia. Los trastornos del comportamiento social son un grupo heterogéneo de alteraciones en los que se observan anomalías en el funcionamiento social durante el desarrollo pero no afectan a todas las áreas de este (por lo que no se les puede considerar Trastornos Generalizados del Desarrollo), dentro de los cuales se encuentran el *Mutismo selectivo*, el *Trastorno de la vinculación en la infancia reactivo y desinhibido* y otros. Algunos de los síntomas de estos trastornos son la hipervigilancia, excesiva temerosidad, búsqueda de atención indiscriminada, retraimiento o timidez, tristeza, reacciones emocionales exageradas o ambivalentes, etc.

F95. Trastornos de tics

F96. Otros trastornos de las emociones y del comportamiento de comienzo habitual en la infancia o adolescencia. (enuresis no orgánica/ encopresis no orgánica/ T. de la conducta alimentaria/ pica / etc.

Son fundamentalmente los cinco primeros grupos de trastornos los que más nos ocupan en esta tesis al tener una manifestación clara en el ámbito escolar.

Cuadro 1.1. Trastornos del comportamiento de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia

Como decíamos, en España no se contempla oficialmente el término de Problemas Emocionales y de Conducta. En otros países donde sí utilizan dicha categoría, tienen una definición concreta de los mismos. Por ejemplo, en EEUU los criterios diagnósticos federales son los siguientes (IDEIA, 2004):

Un alumno puede ser identificado con un Desorden Conductual (*Behavioral Disorder*) si cumple uno o más de los siguientes criterios durante un largo periodo de tiempo y en un grado elevado que afecta de manera adversa a su desempeño académico:

- (a) una incapacidad para aprender que no se puede explicar por factores intelectuales, sensoriales o de salud,
- (b) una incapacidad para entablar o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con iguales o profesores.
- (c) comportamientos o emociones inapropiados bajo circunstancias normales.
- (d) un persistente y general estado de ánimo de infelicidad o depresión y personales o escolares.

Esta definición no está exenta de algunas dificultades, como señalan Kavale, et al. (2005) y Kauffman (2005): la ambigüedad de lo que se pueden considerar relaciones sociales satisfactorias; la decisión cuando sólo se cumple la primera condición; o la exclusión de alumnos que están desadaptados socialmente o que además sufren otros problemas de manera combinada. De hecho, un grupo de trabajo en EEUU intentó promover una nueva definición, aunque no ha sido adoptada todavía en la legislación norteamericana a pesar de los esfuerzos por ello (Forness & Knitzer, 1992; Kauffman, 2005). Se proponía considerar como Desorden Conductual o Emocional una discapacidad caracterizada por respuestas conductuales o emocionales en la escuela distintas de lo apropiado para la edad, la cultura o las normas culturales y que afecta a su desarrollo académico, social, vocacional o personal y que: a) va más allá de una respuesta temporal esperada tras una situación estresante, b) se manifiesta de forma consistente en dos ambientes distintos (uno de ellos la escuela), c) persiste a pesar de intervenciones individuales en el contexto educativo. Pueden coexistir con otras discapacidades y puede incluir a los menores con esquizofrenia, trastornos afectivos, de ansiedad o de adaptación. Esta nueva definición podría resolver algunos de los problemas de la anterior, es sensible a diferencias culturales, reconoce la importancia de otros contextos además de la escuela, reconoce la posibilidad de la comorbilidad y evita exclusiones arbitrarias.

Además de estas propuestas existe otra amplia variedad de definiciones, de las cuales exponemos dos que nos sirven de base para poder establecer, combinadas con las clasificaciones hasta aquí expuestas una conceptualización más clara y que disminuye la presencia de ambigüedades. La primera de ellas se debe a Nelson y Rutherford (1989), que definen los problemas de conducta como “aquellas conductas que ocurren con suficiente frecuencia, intensidad o cronicidad en los distintos ambientes, de modo que resultan intolerables para los padres, los educadores u otras personas; que son incompatibles con el progreso escolar y/o que amenazan la seguridad o el bienestar del sujeto o de otros” (p.46). Esta definición, aunque no hace referencia a las dificultades emocionales, incorpora, a diferencia de las anteriores propuestas, los elementos de la significación social y la influencia que tienen las alteraciones en su vida cotidiana y contexto.

La definición que establece Armas (2007) tras una investigación con grupos de discusión de expertos, entiende por tales todas aquellas conductas inapropiadas que por su intensidad, frecuencia y duración producen un deterioro en la adaptación personal, social y/a académica del alumnos, y que son cualitativamente diferentes de las conductas disruptivas propias de la edad y que se presentan de forma persistente. Aquí observamos la importancia que se da a la edad del sujeto (lo esperable según su nivel de desarrollo) y el mantenimiento en el tiempo de estas conductas.

En esta tesis, acotaremos este tipo de problemas teniendo en cuenta las aportaciones anteriores, y estableciendo a partir de ellas algunos criterios o dimensiones que nos parecen especialmente relevantes. En primer lugar, es necesario aludir a la dimensión externalizante-internalizante (para una clasificación detallada, ver Cooper, 2005). Cuando se habla de problemas externalizantes, nos referimos a aquellos relacionados con problemas de conducta; comportamientos que interfieren en el medio que rodea al alumno, que son claramente visibles para las personas que están con el niño o niña. Cubren conductas de falta de control, de impulsividad, agresividad, comportamientos retadores, violentos, etc. Los internalizantes, por su parte, se identificarían más con los problemas emocionales, dirigidos hacia el interior del menor, que engloban conductas más retraídas y de aislamiento y sentimientos de ansiedad o depresión. Dado que a menudo son los de tipo externalizante los que más llaman la atención por su interferencia en el medio que rodea al alumno, debemos tener un cuidado especial en no descuidar la detección de los emocionales. Como señalan Marchesi (2004) o Bowers (2005), no podemos considerar las dificultades de conducta desprovistas de componentes emocionales, y los problemas emocionales como aquellos que no producen alteraciones en el comportamiento o que no tienen una incidencia en el medio.

En segundo lugar, es importante recordar que la consideración o definición de los problemas emocionales y de conducta no es objetiva. Es, de hecho, su carácter subjetivo, uno de los elementos más presentes cuando es preciso identificarlos o describirlos (Cooper, Smith & Upton, 1994; Kauffman, 2005). A menudo hay discrepancia en la descripción de los problemas de conducta de un alumno, cuando esta la realizan el propio sujeto o su profesor, pero también la hay entre distintos profesores, o entre éstos y la familia; incluso la manera en que se comprende en distintas culturas es heterogénea (Chakraborti-Ghosh et al., 2010; Winzer, 2005). Esto se debe, fundamentalmente, al carácter interactivo de estas dificultades, que son claramente fruto de la interacción del alumno y su contexto, y donde los valores, las expectativas o el nivel de tolerancia de los adultos que valoran estos problemas, también juegan un papel importante. Por ello, para acotar mejor el colectivo al que nos referimos, será imprescindible que su conducta sea considerada problemática en varios contextos y por varias personas.

Retomando estas ideas y algunas definiciones aportadas por otros autores (Armas, 2007; Forness & Knitzer, 1992; Nelson & Rutherford, 1989), en esta investigación consideramos que un alumno o una alumna tiene problemas emocionales y de conducta si *“de manera sistemática, y más allá de una conducta disruptiva propia de la edad, presenta conductas inapropiadas que le producen un deterioro en su adaptación personal, social y/o académica (por ejemplo: interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelearse, etc. de forma continuada). Estos comportamientos deben darse con suficiente frecuencia e intensidad para resultar intolerables a varios observadores, tanto profesores, padres u otros adultos”*. Insistimos por tanto en la importancia que tiene su valoración en función del contexto, la

duración y la intensidad de las conductas, así como en la interferencia que dichos comportamientos suponen en su relación con el medio social y en su adaptación personal.

Están incluidos en esta categoría menores que hayan sido diagnosticados, por ejemplo, de Trastornos Hipercinéticos, Trastornos Disociales, Trastornos Emocionales, e incluso otros diagnósticos de problemas de salud mental como Esquizofrenia, Trastorno Obsesivo Compulsivo, Trastornos del vínculo, etc., siempre y cuando sus conductas resulten especialmente perturbadoras o les supongan un obstáculo en su adaptación. También consideraríamos alumnos dentro de este colectivo a aquellos que no hayan recibido dicho diagnóstico clínico, pero cumplan con el criterio de la definición. Sin embargo, dejamos fuera de este estudio los Trastornos del Espectro Autista (o Trastornos Generalizados del Desarrollo-TGD-), aunque en algunas investigaciones se les considera parte de este colectivo, porque la naturaleza y manifestaciones de estos trastornos es claramente distinta a la de los problemas emocionales y de conducta, a pesar de que puedan compartir algunos rasgos comunes (comportamiento en el aula, consecuencias en su adaptación social, etc.). La respuesta educativa que se plantea para los alumnos con TGD está muy delimitada y en España se cuenta con recursos específicos para su atención.

A lo largo de este trabajo utilizaremos preferentemente el término *problemas emocionales y de conducta* pero, por motivos estrictamente lingüísticos, para evitar redundancias, usaremos en algunas ocasiones *trastornos de conducta*, *problemas de comportamiento* o *dificultades emocionales*. Queremos enfatizar que en todos los casos subyace una concepción interactiva y que entendemos que el componente afectivo está siempre presente.

Antes de terminar con esta delimitación de los problemas emocionales y de conducta es preciso hacer una observación respecto a la disrupción en las aulas. Obviamente, una gran parte de los alumnos de los que nos ocupamos en esta tesis desarrollan conductas disruptivas en clase puesto que sus comportamientos en el aula interrumpen con frecuencia la marcha de la actividad. Sin embargo, el fenómeno de la disrupción es más amplio y está protagonizado por diversos alumnos, sin que todos ellos presenten necesariamente problemas emocionales y de conducta. Pueden estar manifestando conductas disruptivas de distintos tipos por varios motivos, como la desmotivación, la búsqueda de atención, una historia de fracaso académico, entre otras posibles causas (Uruñuela, 2012). Ciertamente, la disrupción es un fenómeno muy común en nuestras aulas y, según el informe TALIS (OCDE, 2009) los profesores españoles dicen dedicar casi un tercio de su tiempo a mantener el orden en clase, convirtiéndose en una preocupación importante para el profesorado, como lo son también los problemas de comportamiento. Únicamente es preciso aclarar que, aunque el alumnado objeto de esta tesis doctoral a menudo presenta conductas altamente disruptivas, sus dificultades van más allá de esa mera disrupción y se manifiestan de otras maneras y en otros contextos además del aula. En

el siguiente apartado nos detendremos con mayor detalle en las características de estos problemas.

Características de los problemas emocionales y de conducta

- **Prevalencia y relación con edad y género**

El problema que se ha descrito relativo a la identificación de este alumnado y las ambigüedades en los términos hace todavía más difícil la ya complicada tarea de conocer la prevalencia de un determinado trastorno o problema en la población infantil y juvenil.

Como señalan tanto Kauffman (2005) como Forness, Kim y Walker (2012), desde las instituciones se suele ofrecer el dato únicamente de aquellos alumnos que reciben algún apoyo y dejan fuera a todos aquellos que también tienen estas dificultades pero que no están recibiendo la ayuda que necesitan. También las posturas inclusivas presionan en contra de la identificación de este alumnado, con lo que se complica en algunos casos el estudio de su prevalencia. Además, en algunos países, como EEUU (cuya definición estatal se ha descrito en el apartado anterior), la delimitación del colectivo puede dejar fuera a otros alumnos con dificultades emocionales y conductuales más leves o moderadas.

En el metaanálisis realizado por Forness et al. (2012) con estudios de prevalencia desde 1995 hasta 2010, se obtienen datos que indican que un 12% de los alumnos en edad escolar presentan problemas emocionales y de conducta moderados o severos (y por tanto requieren servicios o apoyos especiales), y que alrededor de un 25% de alumnos ha presentado en algún momento de su escolaridad (antes de empezar estudios superiores) un trastorno de estas características (moderado o severo).

En España resulta complicado conocer la prevalencia de estos problemas al no existir la categoría como tal en el ámbito de los dictámenes escolares. El Equipo Metra (Metra, 2003) hace un repaso de los estudios epidemiológicos de trastornos de salud mental en nuestro país, poniendo de manifiesto dificultades similares a las comentadas por Kauffman y Forness y colaboradores; además, la mayor parte de las investigaciones se realizan en los propios centros de Salud Mental (utilizan por tanto muestras clínicas), con lo cual se obtiene una infrarrepresentación, dado que hay muchos menores que, aunque puedan presentar un problema emocional, no acuden a estos servicios. Estos autores hablan de una prevalencia de en torno al 25 o 30% de trastornos mentales en población infantil, de los cuales no todos coinciden con el colectivo que aquí nos ocupa. Sin embargo, en el estudio de Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil (2000) sí aparecen de manera explícita. En dicha investigación obtuvieron, en un centro comunitario de salud de la Comunidad de Madrid, una prevalencia de un 23% de trastornos de

conducta (coherente con otros estudios previos con los que se comparan), un 14,6% de trastornos depresivos y un 13,3% de ansiedad.

En el estudio del equipo Metra (2003), realizado en once municipios de la Comunidad de Madrid y tres distritos de la ciudad (un total de 668 participantes), se pone de manifiesto una mayor presencia de *Trastornos de las emociones de comienzo habitual en la infancia* (26,8% de los casos), *Reacciones a estrés grave y trastornos de adaptación* (24,7%), y *Trastornos hipercinéticos* (17,8%). La prevalencia que el DSM-V otorga a los trastornos de conducta es del 2 al 10%.

Es posible encontrar, no obstante, más estudios que se centran en los *trastornos hipercinéticos* o TDAH, entre otras cosas por la facilidad que supone la existencia de un diagnóstico claro. Según el DSM-V (APA, 2013) la prevalencia que se estima de este trastorno es del 5%, aunque hay resultados dispares entre distintos trabajos. Por ejemplo, Cardo, Servera y Llobera (2007), en Mallorca, obtienen una tasa de 4,6% de prevalencia de este trastorno en niños de 6 a 11 años. Rodríguez et al. (2009), en Castilla y León, encontraron una tasa del 6,66% en niños de 6 a 16 años. No obstante, es necesario matizar que no todos los alumnos con TDAH presentan problemas emocionales y de conducta (el que es predominantemente desatento puede tener únicamente dificultades de atención pero no mostrar comportamientos disruptivos, desadaptados o problemas afectivos).

Es, como vemos, muy difícil conocer la población real que existe en nuestro país con problemas emocionales y de conducta, aunque podemos suponer que se situará en el amplio intervalo definido por el 12% que encontraban Forness et al. (2012) y el 20% que refleja el Informe sobre salud mental en el mundo de la OMS (2001b) de presencia de trastornos mentales y conductuales en población infantil y juvenil.

Las investigaciones que se ocupan de esta población también analizan algunas variables sociodemográficas, que nos pueden ayudar a entender mejor determinadas dificultades. Nos centraremos, por acotar nuestro objeto de estudio, en las realizadas en España más recientemente.

En primer lugar, se observa una relación entre la edad y el diagnóstico. Aláez et al. (2000) encontraron una mayor presencia de trastornos *depresivos*, seguidos de otros que no entran en nuestra categoría (TGD- y T. de la eliminación-enuresis o encopresis-) entre los menores de 6 años. Entre los 6 y 9 años se incrementa el número de los TGD, los de *conducta* y *ansiedad*. En el grupo de 10 a 13 son precisamente los de *conducta* y *ansiedad* los que más aumentan. Entre los 14 y 18 años, ocupan un 60% los trastornos de *conducta*, *ansiedad* y *depresivos*. Según el Equipo Metra (2003) en el grupo de 6 a 9 los más frecuentes son *otros trastornos de las emociones...* y los *trastornos hipercinéticos*. En el grupo de 14 a 17 años los que más sobresalen son los *trastornos disociales* y de *las emociones mixtos* y los *trastornos disociales*.

También existe una relación entre el diagnóstico y el género. En el caso del TDAH, es clara la predominancia entre los varones, con unas proporciones que varían entre el 2:1 (APA, 2013) y el 4:1 (Aláez et al., 2000; Rodríguez et al., 2009). Según Aláez et al. (2000), los trastornos más prevalentes entre varones son, en primer lugar, los de *conducta* (22,4%); entre las mujeres, primero los *depresivos* (22,3%), seguidos de los de *conducta* (21%) y *ansiedad* (16,5%). En otra investigación realizada con adolescentes asturianos, también las mujeres muestran una patología más internalizante que los varones, entre los que predominan los problemas externalizantes (Lozano & García, 2000).

Atendiendo a las diferencias de género dentro de cada grupo de edad, se observa que los trastornos de *conducta* son más frecuentes en los varones de hasta 9 años, equilibrándose con las mujeres a partir de los 10 (dato coherente con lo obtenido por Metra, 2003). Los de *ansiedad* suelen estar más presentes entre las mujeres, a excepción de los grupos de edad entre 10 y 13. Los trastornos *hipercinéticos*, en todas las edades, están más presentes entre los chicos; y en los *depresivos*, de *reacción a estrés agudo*, y de *alimentación*, es mayor la prevalencia en las mujeres en todos los grupos de edad (Aláez et al., 2000). En resumen, a medida que los chicos y chicas crecen, los trastornos de conducta se agravan (veíamos que aparecen más los trastornos *disociales*) e incorporan elementos internalizantes; en general, aunque las mujeres presentan más dificultades emocionales, aparecen elementos conductuales a partir de la adolescencia. También en el caso de los varones, en el momento de la preadolescencia empiezan a desarrollar dificultades de ansiedad.

En cuanto a la gravedad de los problemas, aspecto que valora el equipo Metra en su estudio, destaca el hecho de que los *trastornos disociales* son valorados como de mayor gravedad y la adolescencia constituye un punto crítico donde los problemas se acentúan; apenas se encuentran trastornos graves en los grupos de menor edad.

Finalmente, además de la gravedad, el equipo Metra incluye el estudio de variables como la escolarización del alumnado, y observan que un 24,5% de los menores está en un curso o más por debajo de lo que le correspondería por edad y que son aquellos con *trastornos disociales* y los *disociales* y *de las emociones mixtos* los que cuentan con una presencia relativa mayor de menores escolarizados con retraso.

Este estudio incluye también un análisis pormenorizado de otras variables asociadas a estos problemas (como estructura familiar, lugar de residencia, tratamientos, nacionalidad, etc.), en las que nosotros no vamos a detenernos por exceder el objetivo de esta tesis.

- **Manifestaciones**

Con el objetivo de ofrecer una idea clara del tipo de dificultades a que nos estamos refiriendo, expondremos a continuación una breve descripción de los tipos de problemas, conductas o síntomas que pueden identificarse cuando hablamos de problemas emocionales y de

conducta. Para ello utilizaremos la propuesta que Achenbach (1991c) hace en un instrumento de evaluación llamado CBCL (Child Behavior Checklist), que ha adaptado para que respondan profesores y los propios niños y niñas –TRF y YRF- (Achenbach, 1991a, 1991b). Los cuestionarios, tras un análisis factorial, agrupan las conductas problema en factores de primer orden y de segundo orden. Los de primer orden serían: Aislamiento, Quejas somáticas, Ansiedad/ Depresión, Problemas sociales, Problemas de pensamiento, Problemas de atención, Conducta delincuente y Conducta agresiva. Los factores de segundo orden coinciden precisamente con la dimensión externalizante vs internalizante y los factores anteriores se incluyen en una u otra. Lemos, Vallejo y Sandoval (2002), con una muestra de 2833 estudiantes españoles de entre 11 y 18 años, obtienen diferentes factores de primer orden (con ligeras diferencias entre sexos), que describimos brevemente en la Tabla 1.1 y sirven a modo de ejemplo de las conductas que pueden aparecer entre los alumnos con problemas emocionales y de conducta:

Tabla 1.1. Agrupación de conductas problema tras la adaptación del CBCL (Lemos et al., 2002)

| EXTERNALIZANTES | NEUTRO (peso en ambos factores) | INTERNALIZANTES |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Agresividad verbal:</u> discusiones, tendencia a gritar, carácter fuerte, hablar demasiado, levantar la voz, mentiras, afán por molestar, etc. <u>Conducta delictiva:</u> peleas, agresividad física, amenazas a otros, destrozo de pertenencias ajenas o propias, desobediencia en el colegio... <u>Trastornos de conducta:</u> hurtos en el hogar o fuera, consumo de alcohol y drogas, faltar a clase, problemas de concentración, etc. <u>Búsqueda de atención:</u> llamadas de atención, fanfarroneo, celos, presunción, celos, etc. | <u>Problemas de pensamiento:</u> pensamientos extraños, oír cosas, pensamientos reiterativos, conductas repetitivas, problemas para dormir, ver cosas inexistentes, etc. | <u>Depresión:</u> sentimientos de no ser querido, falta de autoestima, infelicidad, soledad, ideas de suicidio, creencia de no ser aceptado, llanto, etc. <u>Problemas de relación (aislamiento):</u> actitud reservada, timidez, desconfianza, deseo de estar solo, inseguridad, etc. <u>Quejas somáticas:</u> náuseas, vómitos, dolores de cabeza, dolor de estómago, agotamiento. <u>Conducta fóbico-ansiosa:</u> nerviosismo, miedos o ansiedad, tics, morderse las uñas, fobias, vértigo, tendencia a preocuparse, etc. |

Insistimos de nuevo en la importancia de los elementos emocionales, que son menos visibles y más difíciles de identificar por parte de los docentes. Bowers (2005), tras el análisis de varios dictámenes, ha comprobado cómo apenas se mencionan aspectos emocionales al describir los comportamientos de dichos alumnos y, en los casos en los que se hace, se informa fundamentalmente de la ira pero los celos, la vergüenza, la culpa, la envidia, la tristeza, etc.,

apenas aparecen. No debemos, por tanto, olvidar que las emociones están presentes, a menudo mezcladas, en cualquier actividad del niño o niña, y que cuando hablamos de problemas emocionales y de conducta, es preciso analizar con detalle las emociones para ir más allá de una descripción del tipo “está enfadado”.

Hasta ahora hemos descrito las manifestaciones de los problemas emocionales y de conducta. En el siguiente apartado analizaremos las distintas perspectivas existentes acerca de las causas que provocan la aparición de estas dificultades.

Causas que subyacen a los problemas emocionales y de conducta

El análisis del origen de los problemas emocionales y de conducta es también controvertido. Nuestro punto de partida se basa en un modelo biopsicosocial interactivo y sistémico propuesto por Cooper (2005); (Cooper et al., 1994; Cooper & Upton, 1990), que incorpora las aportaciones de otros modelos que enfatizan sólo algunos elementos, como el modelo conductista, el sociocognitivo, el humanista, el biológico, el ecológico, etc.; optamos por éste dado que reconoce la mutua influencia entre diversos factores y huye de la unicausalidad. Consiste en incorporar elementos biológicos, sociales y psicológicos, que interaccionan entre sí para provocar el desarrollo de estos problemas. Las investigaciones realizadas y analizadas por este autor han permitido identificar una serie de factores que en el modelo se clasifican según su peso en un tipo u otro de dificultades, pero siempre asume que es la combinación de varios la que facilita la aparición de estas dificultades.

En primer lugar, se destaca la influencia de factores ambientales -patrones de disciplina aprendidos en la familia, problemas en el establecimiento del vínculo con las figuras de apego, o una preferencia por modelos de atribución externa que provocan sensación de indefensión aprendida- en el desarrollo de dificultades externalizantes como los trastornos conductuales (agresiones, etc.), delincuencia, o desafección con la escuela.

En segundo lugar, se hace hincapié en el papel que juegan algunos factores biológicos (genéticos, fisiológicos, etc.) en el origen de los trastornos hipercinéticos o los TGD.

En el caso de algunos trastornos internalizantes (como ansiedad por separación, retraimiento, mutismo selectivo, absentismo, etc.), parecen cobrar especial importancia factores ambientales como los ya comentados (apoyados por la teoría del apego, de la atribución y el aprendizaje social).

Otras dificultades emocionales como la depresión, la ansiedad o el consumo de sustancias, se han asociado comúnmente con situaciones ambientales estresantes, pero la investigación empieza a poner de manifiesto la importancia de determinados elementos biológicos, como la influencia genética y el desequilibrio en determinados neurotransmisores.

Además de los factores biológicos comentados, Cooper explica que el marco de las necesidades humanas propuesto por Maslow (1970) también sirve para explicar una parte de los problemas emocionales y de conducta; es decir, que se pueden entender estas manifestaciones como una expresión de necesidades no resueltas.

La importancia de reconocer todos los factores que interactúan para provocar los problemas emocionales y de conducta radica en las consecuencias que ello tiene para la intervención. Es necesario reconocer los elementos biológicos porque ayuda a los profesores a entender por qué los alumnos se comportan como lo hacen, por qué a veces responden de manera diferente a las mismas situaciones o intervenciones o por qué es imprescindible articular una intervención multidisciplinar. Pero ello no implica no ser conscientes del peso fundamental que juegan otros elementos ambientales, entre los que por supuesto se encuentra la escuela, como contexto de socialización primordial en edades infantiles. De hecho, Cooper et al. (1994) insisten en que es imprescindible reconocer que el comportamiento en el aula es fruto de la interacción entre el alumno y el profesor, todo ello influido a su vez por el clima de aula, las características de la actividad que se está realizando y otros elementos del centro (de su cultura, de las normas establecidas, de las relaciones entre sus miembros, etc.). De otra manera, caeríamos en un modelo clínico o modelo del déficit, que sitúa el origen en el alumno o su familia y deja poco margen a la intervención en el contexto escolar.

Este análisis de las causas que están detrás de los problemas emocionales y de conducta nos sirve también como base para argumentar la relevancia de conocer la manera en que los profesores, las familias y los alumnos entienden el origen de estos trastornos. Dado que estas atribuciones pueden constituir una importante barrera para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, dedicaremos más adelante un apartado entero a exponer lo que se conoce hasta ahora acerca de las mismas.

2. La respuesta educativa ante los problemas emocionales y de conducta

La atención prevista en contextos internacionales

Una vez descritas las ambigüedades y dificultades propias del término problemas emocionales y de conducta, nos proponemos exponer muy brevemente algunas de las respuestas que se ofrecen en distintos países fuera de España. Para ello nos hemos servido de una consulta en la página web de la Comisión Europea de Educación Eurydice (European Commission) donde se explican los sistemas educativos de 38 países europeos, de un estudio transcultural realizado por Chakraborti-Ghosh et al. (2010) y de investigaciones acerca de medidas extendidas en determinados países, como Estados Unidos o Reino Unido; no se han incluido en este apartado los estudios de prácticas concretas o innovadoras en un centro, por no considerarse

generalizables a su contexto nacional. El acceso a la información resulta especialmente difícil, por lo que los datos a los que hemos podido acceder son limitados y, probablemente parciales. También es necesario matizar que la respuesta que queda recogida para cada país depende de la gravedad del problema y, en ese sentido, una falta de claridad en la conceptualización del problema dificulta una recogida completa de las medidas que se ponen en marcha en cada sistema educativo. A pesar de estas limitaciones, consideramos relevante exponer un breve repaso sobre dos aspectos: la manera en que estas dificultades quedan recogidas en la legislación de distintos países y la atención prevista para las mismas.

En la mayor parte de los países occidentales se reconoce legalmente de alguna manera a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta como posibles alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que esta alusión apenas aparece entre países en vías de desarrollo. Según Chakraborti-Ghosh et al. (2010), la OCDE establece tres categorías de discapacidades: a) las de origen claramente orgánico, b) las dificultades de aprendizaje y comportamiento que no tienen un origen claramente orgánico y c) los alumnos en desventaja por situación social u origen lingüístico. En la mayoría de los países se considera al alumnado objeto de esta tesis como perteneciente a la segunda categoría, es decir, con problemas de aprendizaje y de comportamiento sin que exista un claro origen orgánico (es el caso de Bélgica, Canadá, República Checa, Finlandia, Alemania, Irlanda y Estados Unidos). Hay otros países (como España, Japón y Luxemburgo) en que se los considera incluidos en la categoría a), donde se encuentran aquellos con una patología claramente orgánica.

Además, hay países que no reconocen oficialmente la etiqueta de Problemas Emocionales y de Conducta (como es el caso de Francia, Alemania, Hungría, Italia, México, Polonia, Suecia, Reino Unido, Grecia o Portugal), aunque se les incluye dentro de la categoría general de alumnos con necesidades educativas especiales en la mayoría de ellos y por tanto se tiene previsto un tipo de apoyo especial. Países como Austria o Bulgaria no recogen dentro de la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales los problemas comportamentales.

Sin embargo, el hecho de no utilizar la etiqueta, como ocurre en Alemania o el Reino Unido, no significa que no se les identifique o se ofrezca una respuesta a sus necesidades. De hecho en la práctica el uso del diagnóstico es habitual en Reino Unido, por ejemplo, y, a pesar de los esfuerzos hacia una educación más inclusiva, precisamente el número de alumnos con problemas emocionales y de conducta que se encuentran en centros especiales no ha variado apenas en dicho país (Cole, Daniels & Visser, 2003; Cooper, 2005). Concretamente, existen unos centros especializados en la atención a este alumnado, aunque no sólo para ellos: PRU (*Pupil Referral Units*). En principio están ideados para alumnos con necesidades médicas o que no pueden acudir a un centro ordinario (por haber sido expulsados, estar esperando una plaza, o como es el caso de adolescentes embarazadas, etc.), con el objetivo de que se reintegren en su escuela de referencia y no se considera educación especial sino *alternativa*. En la práctica son

ampliamente utilizados para alumnos dificultades emocionales y de conducta (Cole et al., 2003). No tiene obligación de seguir el Currículum Nacional, y se puede acudir a tiempo parcial o total, según sea necesario. También existen escuelas especiales donde acuden estos y otros alumnos con discapacidad. Aunque igualmente, el ideal es que se reintegren en su escuela ordinaria, los datos ponen de manifiesto que menos del 5% lo hacen y, si son mayores de 13 años o llevan más de dos años escolarizados así, tienen menos posibilidades de reintegrarse (Farrell & Tskalidou, 1999).

No podemos dejar de mencionar otra práctica extendida en muchos centros de Reino Unido, los llamados *Nurture Groups*, que ha sufrido una expansión importante en los últimos 15 años (Colley, 2009; Cooper & Whitebread, 2007). Es una experiencia que se basa en la Teoría del Vínculo de Bowlby y la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, tal y como detallan Cooper y Whitebread (2007). Se trata de una organización en clases de 10 a 12 alumnos que presentan problemas emocionales y de conducta, con los que trabajan un profesor y un asistente y que combina la atención educativa con un ambiente familiar y acogedor, cuyo objetivo es el de ofrecer un apoyo emocional parecido al de una familia. Consideran que los alumnos con problemas emocionales y de conducta presentan una carencia en la resolución de determinadas necesidades y por ello, además de dedicar tiempo a la instrucción académica más tradicional, se organizan una serie de actividades y rutinas en este entorno familiar que buscan fomentar la autoestima, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la comunicación. El objetivo último es que los alumnos se reincorporen al aula ordinaria de forma permanente, y por eso están dentro de centros ordinarios. Cooper y Whitebread (2007) realizaron un estudio longitudinal durante 2 años con una muestra de 546 alumnos que permitió comparar los resultados de aquellos con y sin problemas emocionales y de conducta en centros con Nurture Groups o en centros sin dicho recurso. Los resultados pusieron de manifiesto una mejora significativa en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que acudían a dichos grupos frente a los que también tenían estas dificultades pero no recibían este tipo de apoyo. Además, pudieron concluir que el desarrollo de estos grupos en un centro escolar favorecía la creación de un clima más afectivo (*“nurturing”*), que también beneficiaba a otros alumnos.

La mayoría de los países europeos y Estados Unidos o Canadá tienen centros de educación especial (a excepción de Italia) para aquellos casos de mayor gravedad. Según el estudio realizado por Chakraborti-Ghosh et al. (2010) el apoyo que este alumnado recibe se hace de forma segregada en su mayor parte en Alemania (donde el número de escuelas especiales se ha doblado en los últimos años, según Willman (2007)), Holanda y Francia (en los llamados Institutos Terapéuticos-Educativo-Pedagógicos o ITEP, especializados en trastornos de conducta), mientras que suelen estar incorporados a centros ordinarios en Italia, Finlandia, Canadá o Estados Unidos. En Suiza se distingue entre trastornos conductuales y problemas

conductuales. Los primeros son atendidos en centros especiales y los segundos en clases especiales.

También existen centros ordinarios con aulas especiales (*self-contained classes*) en algunos países como Estados Unidos, donde el alumnado con dificultades de comportamiento y emocionales reciben una atención especializada durante unas horas al día o incluso todo el día completo (Magin, Wehby, Robertson & Oliver, 2011).

Respecto a los recursos personales y apoyos que dedican los países en centros ordinarios, según la mayor parte de los países, se decide en función de las necesidades del alumno, pero no hemos podido encontrar alusiones específicas a la atención a este alumnado. Los que tienen necesidades educativas especiales cuentan con la ayuda de un profesor de educación especial o un auxiliar o asistente (Francia, Italia, Reino Unido, Finlandia, Grecia, por ejemplo) y se suele reducir la ratio del grupo donde se escolarizan (Grecia, Italia) o se puede realizar un apoyo en pequeños grupos (Grecia, Finlandia, Reino Unido). Además, se ofrecen servicios externos de asistencia y a través de coordinación con los servicios de salud o servicios sociales (Reino Unido o Finlandia, entre otros).

En síntesis, aunque no en todos los países europeos se reconoce el diagnóstico o la etiqueta de “alumno con problemas emocionales y de conducta”, sí se suele considerar que estas dificultades pueden incluirse dentro del más amplio término de necesidades educativas especiales, por lo que se tiene prevista una atención y un apoyo con personal especializado. Destaca, no obstante, la relativa frecuencia con que en algunos países se ofrece una educación más segregada (entendemos que en casos de mayor gravedad), como ocurre en Reino Unido, Alemania o Francia.

La atención prevista en España y en la Comunidad de Madrid.

Aunque el término “problemas emocionales y de conducta” no es el utilizado en la legislación educativa española, la actual ley de educación (LOE, 2006), incluye al alumnado con trastornos graves de conducta dentro del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales, que como es sabido son:

“aquellos alumnos que requieran, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 2 de mayo. Título II. Art.73).

Esta ley, por tanto, reconoce las dificultades que pueden derivarse de la presencia de problemas de conducta en la adaptación escolar y que requieren un apoyo educativo específico. Las Comunidades Autónomas, por su parte, han concretado -unas más que otras- las distintas necesidades que pueden incluirse en el ambiguo concepto de “trastornos graves de conducta”. Son los Equipos de Orientación Psicopedagógica (independientemente de la estructura concreta

que adoptan en cada Comunidad) los encargados de emitir el dictamen oficial que certifica que un alumno presenta necesidades educativas especiales, concretamente, asociadas a trastornos graves de conducta. Algunas Comunidades Autónomas han propuesto instrucciones para la emisión de dichos dictámenes cuando hace referencia a trastornos graves de conducta, especificando el o los diagnósticos que quedarían incluidos en la categoría, si es preciso que exista un diagnóstico clínico emitido por un facultativo sanitario, y si deben cumplirse otras condiciones –como desfase curricular–.

Entre los recursos que establecen las distintas Comunidades Autónomas para atender a este alumnado, como decíamos, los servicios de orientación psicopedagógica (equipos, unidades o departamentos de orientación), presentes en todas ellas, son profesionales clave en la provisión de una respuesta ajustada a sus necesidades, no sólo para realizar el dictamen, sino para orientar también al centro escolar en el diseño de una intervención más eficaz. En algunas Comunidades, además de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que atienden de forma general a los centros educativos en la etapa Primaria (y en algunas también en Secundaria), existen Equipos de Orientación Específicos, que cuentan con profesionales especializados en determinadas discapacidades y que asesoran a los Equipos generales o a las Unidades o Departamentos de Orientación. Así, son muy frecuentes los Equipos Específicos de Discapacidad Visual, de Discapacidad Auditiva o de Discapacidad Motórica. Pues bien, algunas comunidades, ante la necesidad que han observado en los centros de mejorar su respuesta ante los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, también han creado Equipos Específicos de Trastornos de Conducta, como es el caso de Asturias, Andalucía, Castilla y León, Extremadura o Navarra. Están formados por profesionales (orientadores, maestros de pedagogía terapéutica -PT- o profesores técnicos de servicios a la comunidad –PTSC-) que se supone expertos en la evaluación y asesoramiento de las dificultades conductuales. La trayectoria que tienen estos equipos es diferente entre las Comunidades; por ejemplo, en Navarra forma parte del Centro de Recursos de Educación Especial y fue creado ya en 1993 (Decreto Foral 76/1993). En Asturias se creó en el año 2002 y se consolidó su estructura orgánica en el 2005, pero no cuentan con un respaldo legal que los sostenga, aunque han elaborado algunos materiales que reflejan sus funciones y el modelo de intervención que siguen (VVAA, 2011). En Castilla y León o Extremadura, de más reciente creación (2007 y 2012, respectivamente), sí existen dos órdenes de las respectivas Consejerías de Educación, que establecen el funcionamiento y finalidades básicas de dichos equipos (ORDEN EDU/283/2007 y ORDEN de 2 de julio de 2012). En Galicia, aunque no cuentan con uno específico de conducta, sí han introducido en sus Equipos Específicos (EOE) a un profesional (dos en el caso de Coruña y Pontevedra) especialista en trastornos de conducta. En Andalucía fue creado aproximadamente en 2007; Giménez (2011) describe la manera de funcionar del equipo andaluz, además de ofrecer estrategias para la intervención educativa.

En todas las Comunidades Autónomas se contempla que reciban apoyo específico por parte del PT a lo largo de la jornada escolar, ya sea dentro o fuera del aula, para trabajar tanto aspectos curriculares como habilidades sociales y de adaptación. Se plantean también distintos tipos de medidas (desde más ordinarias en el centro – como agrupamientos o adaptaciones metodológicas- hasta más extraordinarias, incluyendo adaptaciones curriculares significativas) en las distintas regulaciones de la atención a la diversidad.

Además de la información más general y relevante que hemos señalado hasta aquí del conjunto de las Comunidades, hemos podido acceder en el caso de algunas, a otras iniciativas que consideramos interesantes. Es seguro que puede haber otras que se nos hayan escapado dada la dificultad de abarcar un campo tan difuso. Por ejemplo, en Asturias, el Equipo Específico colabora con el programa “Trampolín”, para Secundaria, dirigido por la Fundación Vinjoy, que trabaja con alumnos con trastornos de conducta y riesgo de abandono escolar, a través de talleres y con una enseñanza por ámbitos y combina la escolarización ordinaria con la atención en la fundación, donde también se realiza un trabajo terapéutico. En La Rioja, llama la atención la puesta en marcha, en 1999, de un programa de “prediversificación” para alumnos con desfase curricular y trastornos de conducta y, posteriormente, en 2005, la implantación de adaptación curricular a un grupo con alumnos con características similares (RESOLUCIÓN de 28 de junio de 1999). También en la Comunidad Valenciana pusieron en marcha, en septiembre de 2009, un plan experimental en un centro escolar para atender al alumnado con trastornos permanentes o temporales de la personalidad o la conducta (RESOLUCIÓN de 1 de septiembre de 2009).

En la Tabla 1.2 se puede observar una síntesis de la adaptación realizada por las distintas Comunidades Autónomas en el reconocimiento e identificación de los trastornos de conducta y la existencia o no de recursos personales específicos para su atención (concretamente, la de Equipos Específicos).

Tabla 1.2. Síntesis de la adaptación de la categoría “Trastornos Graves de Conducta” y los recursos específicos por comunidades autónomas.

| | Categorías empleadas en dictamen | Condiciones necesarias: Informes clínicos y otras | Recursos personales específicos |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Andalucía | - T. de conducta - TDA con o sin Hiperactividad | Criterios propios de clasificaciones nosológicas internacionales | Equipo Específico de Trastornos Graves de Conducta |
| Aragón | - T. grave de conducta (t. del comportamiento perturbador de comienzo en infancia y adolescencia: t. disocial y t. negativista desafiante (TND) - Otros trastornos mentales de comienzo habitual en la infancia o adolescencia (t. de las emociones/ansiedad / t. del comportamiento social) | <u>Puede</u> incorporar informe sanitario <u>Debe</u> incorporar informe sanitario | No hay Equipo Específico ni personal especializado |
| Asturias | - Trastorno Grave de Conducta - TDAH | Diagnóstico clínico o por parte del Equipo Específico Si existe desfase curricular y sus conductas son altamente perturbadoras | Equipo Específico creado en 2002 (en Oviedo). 5 orientadores * |
| Baleares | - T. emocional grave - T. grave de conducta | Sin especificar | No tiene Equipo Específico de t. de conducta ni personal especializado |
| Canarias | - Alteraciones mentales graves, producidas por enfermedades como psicosis y esquizofrenia. - Alteraciones emocionales producidas por trastornos derivados de graves problemas de ansiedad y afectivos, como la depresión o las fobias entre otras. - Alteraciones del comportamiento: tr. negativista desafiante, el tr. disocial y el síndrome de La Tourette | Necesario diagnóstico clínico (criterios DSM-IV) | No tiene Equipo Específico de t. de conducta ni personal especializado |
| Cantabria | - No se desarrolla | Sin especificar | Existen tres Centros de Recursos para la Educación Especial que pertenecen a escuelas de educación especial y ofrecen asesoramiento a centros ordinarios acerca de, entre otras, graves trastornos de la personalidad y de conducta |
| Castilla y León | Tr. Graves de personalidad Tr. por Déficit de Atención y comportamiento perturbador (TDAH, t. disocial, t. negativista desafiante y t. | Sin especificar | Tres Equipos Específicos creados en 2007 (León, |

| | perturbador no especificado) | | Valladolid y Burgos) |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Castilla la Mancha | - T. graves de conducta o personalidad - TDA con y sin Hiperactividad | Debe afectar gravemente el desarrollo del proceso de enseñanza / aprendizaje. Conveniente la valoración de servicios sanitarios Presente en todas las áreas y con desfase curricular Necesario informe médico. Piden incorporar plan de intervención en dictamen | No existe Equipo Específico ni personal especializado |
| Cataluña | - TDAH - Conductas problemáticas | Sin especificar | No existe Equipo Específico ni personal especializado |
| Comunidad Valenciana | No se desarrolla | CIE-10 y DSM-IV (sólo descritos para incorporarse al plan experimental) | No hay Equipo Específico ni personal especializado *. |
| Extremadura | - T. graves de conducta | Sin especificar | Dos Equipos Específicos creados en julio de 2012 |
| Galicia | No se desarrolla | Sin especificar | No existe Equipo Específico, pero los EOE cuentan con profesionales |
| Comunidad de Madrid | - TDAH - T. disocial | Necesario diagnóstico clínico y desfase curricular | No existe Equipo Específico |
| Región de Murcia | - T. grave de conducta - T. grave de la personalidad | Categorías diagnósticas psiquiátricas (concretamente DSM-IV) | No existe Equipo Específico Sí existe un Equipo Específico de Convivencia |
| Comunidad Foral de Navarra | - TDAH - T. disocial - T. negativista desafiante - Mutismo selectivo | Sin especificar | Equipo Específico de Conducta (Dos orientadoras, dos PTs, además una orientadora y una PT en su sede en Tudela) |
| País Vasco | - No se desarrolla | Sin especificar | No hay Equipo Específico ni |
| La Rioja | - No se desarrolla | Sin especificar | No hay Equipo Específico ni profesionales especializados * |

*Existencia de programas específicos

El trabajo de la tesis se ha centrado en la respuesta educativa que se da en la Comunidad de Madrid a este colectivo, por lo que analizaremos con más detalle su política en este ámbito educativo. En primer lugar, se reconoce como alumno con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos de conducta a aquellos que presentan un diagnóstico clínico dentro de la clasificación de la CIE-10, de dos tipos de *Trastornos del comportamiento de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia: Hiperactividad con Déficit de Atención y Trastorno Disocial*. Las instrucciones dadas a los Equipos de Orientación y a los Departamentos de Secundaria para emitir los dictámenes en estos casos incluyen la necesidad de un desfase curricular e al menos dos años y de la presencia de un diagnóstico clínico por parte de un servicio sanitario (pediatra, neurólogo, psiquiatra)⁵.

En Madrid el modelo de orientación vigente responde al planteamiento de la LOGSE, es decir, en Infantil y Primaria se trabaja por equipos de sector, existiendo los Equipos de Atención Temprana (EAT), los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica generales (EOEPs) y los Equipos Específicos. Los EAT atienden a la población en Educación Infantil; los EOEPs atienden a centros de Infantil y Primaria (CEIP) de su distrito o zona de influencia; y los Equipos Específicos a toda la provincia, asesorando a los propios EOEPs u orientadores de Secundaria y a los centros educativos; se cuenta con cuatro Equipos Específicos: Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Motórica y Trastornos Generalizados del Desarrollo. Los EOEPs están formados por orientadores (profesores de la especialidad de psicología y pedagogía) y profesores técnicos de servicios a la comunidad (PTSC), cuya labor se asemeja a la de los trabajadores sociales, realizan atención sociofamiliar y coordinación con los recursos de la zona. En Secundaria, el modelo de orientación es interno, es decir, que el orientador u orientadora pertenece al instituto, donde existe el Departamento de Orientación; este está compuesto a su vez por los profesores de los dos ámbitos del programa de diversificación, el responsable de la educación compensatoria, el PT, el AL (especialista de Audición y Lenguaje, si lo hubiere) y el PTSC.

Las medidas que se contemplan para la atención a este alumnado no difieren de las recogidas para el resto de alumnos con necesidades educativas especiales, desde disminución de la ratio en sus aulas, atención individualizada o en pequeño grupo por parte del o la PT (dentro o fuera del aula), posibilidad de adaptaciones metodológicas y adaptaciones curriculares significativas, además de todas las recogidas en el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Convivencia, donde cada centro puede poner el énfasis en uno u otro aspecto.

Existe, no obstante, la posibilidad, en algunos casos, de incorporar una figura diferente para favorecer la adaptación de los chicos y chicas con alteraciones graves del comportamiento de

⁵Instrucciones de la D. General de Ed. Infantil y Primaria relativas al funcionamiento de los Equipos de orientación Educativa y Psicopedagógica durante el curso 2009/2010 y la Resolución de 17 de julio de 2006 del Dir. General de centros docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Ed. Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid

forma excepcional. Son los integradores sociales (Técnico Superior en Integración Social), que desde 2007 aproximadamente se han incorporado a algunos centros, para desarrollar su labor con alumnos con TGD y trastornos de conducta. No existe una normativa específica que regule las funciones de los integradores sociales en los centros educativos. Son considerados personal laboral y pertenecen a una bolsa de empleo que se abrió tras la convocatoria recogida en la Resolución de 7 de septiembre de 2007. Mayoritariamente se conoce esta figura por su trabajo con alumnos con TGD (en centros de integración preferente de TGD) en contextos como el patio, el comedor o el aula con el objetivo de desarrollar habilidades de adaptación social y autonomía. Sin embargo, también se han incorporado a algunos centros que contaban con alumnos cuyas dificultades conductuales eran muy severas y su labor ha sido similar a la descrita para los TGD: atención directa al alumnado (enseñanza de habilidades sociales, apoyo en recreos, patios, comedor), atención a las familias y coordinación con el profesorado y el Departamento o Equipo de Orientación.

Por último, aunque la escolarización se realiza predominantemente en centros ordinarios, existe la posibilidad de que estos alumnos cambien de modalidad a un centro de educación especial, de la misma forma que existe la posibilidad para otros alumnos con necesidades educativas especiales.

Además de estos recursos disponibles para los centros educativos, se puso en marcha en el año 2002, mediante un acuerdo establecido entre las Consejerías de Sanidad y Educación (Orden 992/2002, de 11 de diciembre), un dispositivo para aquellos niños y niñas, entre 6 y 18 años, que presentaban trastornos de salud mental y necesitaban un tratamiento psiquiátrico más intensivo incompatible con la escolarización, pero que no requerían de un internamiento. Son los Hospitales de Día-Centros Educativo Terapéuticos (HD-CET). Gestionados por la Consejería de Sanidad, cuentan con un equipo terapéutico, dependiente de esta Consejería, y un equipo educativo, dependiente de la Consejería de Educación. El alumno que acude allí, derivado por el psiquiatra del servicio de Salud Mental, aunque sigue escolarizado en su centro de referencia, va diariamente (por la mañana e incluso alguna actividad por la tarde), donde recibe tratamiento terapéutico individual y grupal y, a lo largo de algunas horas a la semana, recibe atención educativa por parte de los maestros y profesores, que están en continua coordinación con su centro escolar de referencia. Los HD-CET no son centros especializados en trastornos de conducta y, de hecho, a menudo tienen que rechazar a algunos alumnos con estas características porque si se agrupan varios, la terapia no es eficaz ni el grupo manejable. Acogen, entre otros, alumnos con trastornos psicóticos, fobias escolares, trastornos del vínculo, etc. Actualmente existen 5 centros de estas características en la Comunidad de Madrid, una en cada Dirección de Área Territorial (Norte, Capital, Sur, Este y Oeste). Para un acercamiento al funcionamiento de estos centros, se puede acudir a Martín et al. (2009), que realizaron un

estudio que recogía la valoración de familias y profesionales acerca del funcionamiento de los mismos.

Finalmente, es importante señalar la existencia, fuera del ámbito educativo, de centros residenciales para menores con trastornos de conducta y dificultad social (llamados CAPs, o Centros de Adaptación Psicosocial), dependientes de la Consejería de Servicios Sociales. Mientras los alumnos están internados en estos centros pueden estar también escolarizados, aunque no siempre acuden al centro escolar. En cualquier caso, al no estar incluidos dentro del foco de este estudio, para un mayor conocimiento de los mismos, se remite al lector al informe publicado por el Defensor del Pueblo (2009).

Una vez descritas las distintas formas en que otros países y las distintas Comunidades españolas se identifica y apoya al alumnado con problemas emocionales y de conducta, en el siguiente apartado se presentan los resultados de diversas investigaciones que muestran las barreras y facilitadores presentes en los centros educativos ante las alteraciones del comportamiento.

3. El estudio de las barreras y facilitadores para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta

Ante la difícil tarea de encontrar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de aquellos alumnos y alumnas que presentan dificultades emocionales y de conducta, la perspectiva inclusiva ofrece el concepto de barreras-facilitadores como una herramienta potente para identificar los elementos de las culturas, políticas y prácticas de los centros educativos que hace falta mejorar o seguir potenciando. Por ello en este punto nos centraremos en exponer lo que distintas investigaciones han mostrado en relación con este colectivo en las tres dimensiones que acabamos de mencionar, que son las utilizadas por Booth y Ainscow (2011) en el *Index for Inclusion: Culturas, Políticas y Prácticas*. Al comienzo de cada apartado acotaremos el significado de cada dimensión y los elementos que la componen; asumimos que una clasificación de elementos de un sistema tan complejo como el escolar no está exenta de ambigüedades y, como toda clasificación, impone unos límites artificiales a la realidad. Sin embargo, nos ayuda a organizar la información, asumiendo siempre que todos los elementos están interrelacionados y se influyen mutuamente.

Las investigaciones que se presentan han sido elegidas siguiendo varios criterios. En primer lugar, se han escogido aquellas que se referían a alumnos cuya dificultad se caracterizaba en términos de problemas emocionales y de conducta y, posteriormente, se ha ampliado la búsqueda recogiendo los estudios que incluían alumnos con comportamientos retadores,

disruptivos, antisociales o síntomas internalizantes como ansiedad o depresión, pero en la revisión siempre se especifica este dato para poder interpretar el estudio con más propiedad. En segundo lugar, se han incorporado aquellas investigaciones que estudian a población con estas dificultades en edad escolar de las etapas Primaria y Secundaria, incluyendo aquellas que se refieren a sus familias (relación con la escuela, sus atribuciones, dificultades, etc.). En tercer lugar, se han recogido también trabajos realizados desde el planteamiento de la escuela inclusiva aunque no se refirieran exclusivamente al alumnado con trastornos de comportamiento si aportaban elementos interesantes en el análisis de las barreras y facilitadores.

En cuanto al orden de exposición de los estudios, se muestran normalmente las más generales al principio, para poder concretar con el alumnado con problemas de conducta posteriormente. En los casos donde se han encontrado investigaciones realizadas en España o incluso en la Comunidad de Madrid, se exponen al final para analizarlas con más detalle.

En el siguiente capítulo se analizará de forma crítica la metodología utilizada en las distintas investigaciones que presentamos, por lo que en esta revisión no nos detendremos en dichas características.

Barreras y facilitadores presentes en la Cultura de los centros

Entendemos por *Culturas escolares* el conjunto de normas, valores, y expectativas de sus miembros, las creencias que se mantienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje, así como la manera en que se relacionan sus miembros y la forma en que trabajan los profesores (Marchesi & Martín, 1998). Dentro de esta dimensión se encuentran distintos elementos que hacen referencia al tipo de liderazgo que se ejerce, la manera en que trabajan los profesionales entre sí, cómo se relacionan con otros sistemas y las creencias y valores de los miembros del centro acerca de distintos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Liderazgo

En general, la mayoría de las investigaciones realizadas con el foco en el alumnado con problemas emocionales y de conducta no estudia en profundidad las características del equipo directivo y de sus actuaciones desde el marco interpretativo de las barreras / facilitadores, pero sí encontramos algunas que, desde el enfoque de la inclusión y a través de estudios de casos, entrevistas en profundidad o investigación-acción, han señalado la relevancia del liderazgo en el desarrollo de prácticas inclusivas con el alumnado con problemas emocionales y de conducta.

Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2000) mencionan el papel fundamental que juega el liderazgo en cualquier proceso de cambio y mejora en un centro educativo cuando el equipo directivo es capaz de establecer una visión clara de escuela, de valorar las experiencias de mejora, de crear consenso a la vez que se fomenta el pensamiento crítico entre el profesorado y de delegar el liderazgo en varias personas. Este modelo de liderazgo sería el que Dyson, Howes

y Roberts (2002) denominan liderazgo *distribuido*, que es el que aparece en su estudio en centros inclusivos y es un liderazgo que asume un **rol de dinamizador del trabajo colaborativo** entre sus profesores y genera un **ambiente cohesionado**. Un equipo directivo que ejerce un liderazgo *autoritario*, sin embargo, asume un papel de gestor o autocrático, que toma decisiones y las impone o, en el caso que nos ocupa de problemas emocionales y de conducta, limita su actuación a la aplicación de sanciones y ejercer de autoridad. Por ejemplo, Ghesquière, Maes y Vandenberghe (2004), en un estudio de casos donde analizaban el proceso de implantación de la inclusión en 10 centros de Primaria en Holanda, concluyeron que un elemento fundamental había sido el hecho de que los directores ayudaran a **establecer una visión clara** de lo que se pretendía e hicieran que el profesorado se sintiera respaldado. También Kugelmass (2003), en un estudio de casos donde se comparaba tres centros inclusivos en Reino Unido, Estados Unidos y Portugal, se estudió el papel del liderazgo y los resultados refuerzan las tesis que acabamos de mencionar. Los autores insisten en que los líderes deben ser claros **modelos de prácticas colaborativas** y fomentar y desarrollar estas entre los miembros de sus centros, pero también en que en los tres casos estudiados, cuando se trata de **tomar decisiones acerca de valores centrales de la inclusión**, los líderes no dudan en asumir un papel algo más autocrático y firme. También un estudio realizado por Ortiz y Lobato (2004) con 13 escuelas de Salamanca, donde estudiaban la relación entre una serie de dimensiones propias de la cultura escolar y otras características de la inclusión, otorgaba un papel fundamental a la presencia de un líder proactivo con ideas inclusivas en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y el fomento de sentimientos de pertenencia.

Cole, Visser y Daniels (1999) y Visser, Cole y Daniels (2002), tras sus investigaciones a lo largo de varios años en 27 escuelas de Inglaterra, identificaron también algunas claves en la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta. Siendo el liderazgo una de esas piezas fundamentales, las características de un estilo facilitador de la inclusión de este alumnado coinciden en gran parte con lo mencionado por los autores anteriores. Añaden, a la importancia de crear una dirección clara y un ambiente cohesionado, consistente y donde se fomenta el consenso, que los líderes deben ofrecer una **concepción compleja, interactiva y sensible acerca de los problemas emocionales y de conducta** y deben fomentar el compromiso profesional y una política global de centro de altas expectativas también respecto al alumnado con estas características. Un estudio reciente con profesores de Primaria ha puesto de manifiesto cómo la manera en que los docentes consideran que el director piensa acerca de sus prácticas (a favor de la inclusión o no) predice la puesta en marcha de prácticas más o menos inclusivas (MacFarlane & Woolfson, 2013). Finalmente, subrayan que este equipo directivo debe apoyarse en un grupo de profesores (ya sea mayoría o minoría) que también muestre esa sensibilidad hacia estos alumnos y comprendan sus dificultades, manteniendo confianza en la posibilidad de cambio. El grupo de expertos consultado por Armas (2007) afirma necesitar un

equipo directivo que promueva cambios en el centro con el objetivo de evitar un exceso de sanciones y expulsiones.

Un ejemplo de liderazgo distribuido en la mejora de la respuesta a los problemas emocionales y de conducta es el que explican Spalding, Kastirke y Jennesen (2001), que realizaron un estudio de casos con una escuela especial dedicada a la atención de alumnado con problemas emocionales y de conducta al noroeste de Inglaterra y valoraron su evolución a lo largo de 7 años. Precisamente la consolidación de un liderazgo distribuido desde el comienzo del proceso fue un elemento clave en el movimiento hacia el cambio de dicha escuela al ayudar a compartir responsabilidades por parte de todo el claustro en los procesos de toma de decisiones.

Otra función del equipo directivo que puede facilitar la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta es el **respaldo** que ofrece cuando se **implantan programas novedosos**; así ocurrió, por ejemplo, en la investigación realizada por Mowat (2010), un estudio de casos para comprobar la eficacia del desarrollo de grupos de apoyo con alumnos con estas dificultades en una escuela escocesa de Secundaria; también fue necesario en la aplicación de un programa para desarrollar el comportamiento prosocial en dos institutos de Secundaria madrileños, como destacaban Moreno y Torrego (1999).

Colaboración docente

Como decíamos al comienzo de este apartado, también la manera en que se organiza el trabajo de los profesores entre sí forma parte de las culturas escolares y no es algo independiente del estilo de liderazgo que se ejerce en el centro. Precisamente Kugelmass (2003) encontraba la importancia que suponía el modelo de práctica colaborativa ejercida por los líderes de los centros inclusivos estudiados y el hecho de que delegaran responsabilidades en otros miembros del claustro, así como que facilitaran reuniones y proyectos de trabajo conjunto. Hargreaves (1999) distingue distintas culturas profesionales según sea el tipo de colaboración entre los docentes. Una cultura *individualista* se caracteriza por aulas aisladas donde no hay apenas contacto entre los docentes; una cultura *balcanizada* es la propia de centros donde existen grupos de trabajo pero estos son cerrados; una *colaborativa* se basa en relaciones de colaboración donde se ofrece apoyo moral, se reflexiona de manera conjunta. También Fernández-Enguita (2005) distingue tres tipos de cultura similares a la propuesta de Hargreaves: *agregados* (donde los profesores son elementos independientes), *estructuras* (donde existen algunas relaciones entre los profesores en un entorno de división del trabajo y especialización, lo que López denomina *cultura especializadora*, 2010) y *sistemas* (caracterizados por las metarrelaciones entre los miembros con un objetivo común, que es el proyecto colectivo, continuamente bajo debate y reflexión).

Diversos autores defienden que una cultura colaborativa entre los miembros del centro y con otros servicios y contextos externos al mismo actúa como facilitador de la inclusión (Ainscow et al., 2000; Armas, 2007; Dyson et al., 2002; Echeita, 2006; Huguet, 2009; Kugelmass, 2003; Ortiz & Lobato, 2004), y más concretamente en el caso de aquellos que presentan dificultades emocionales y conductuales (Cole et al., 1999; Marchesi, 2004; Simón, Sandoval & Martín, 2011; Visser et al., 2002).

De hecho, encontramos muchas iniciativas, tanto en contextos internacionales como nacionales, donde se ponen en marcha estructuras de colaboración entre grupos de profesores para enfrentar diversos problemas, con el objetivo de promover una educación más inclusiva en general. Ainscow y Miles (2008) describen algunas, como los “estudios de lecciones” desarrolladas en Japón, u otras técnicas como el visionado de prácticas de compañeros, el uso de información que aportan los alumnos sobre distintos métodos, o actividades que favorecen la **reflexión conjunta y la reconceptualización de determinados problemas**. En España, Parrilla (2003) defiende la utilidad de los grupos de trabajo, grupos de apoyo entre profesores o proyectos colaborativos de calado institucional como una de las claves para mejorar la atención a la diversidad. Huguet (2009), entre otras cosas, insiste en la necesidad de organizar y cuidar tiempos para que los docentes trabajen juntos, se hable sobre inclusión, se hagan propuestas de trabajo y se analicen prácticas y problemas; espacios y estructuras que, en definitiva, fomenten **el apoyo mutuo** y desarrollen relaciones de trabajo significativas. El estudio realizado por Ortiz y Lobato (2004) mostró una relación significativa entre variables de la cultura como la colaboración y colegialidad y dimensiones de la inclusión como la creación de un ambiente positivo y el fomento de sentimientos de pertenencia y afecto por el centro escolar entre alumnos y profesores.

Concretamente, con el alumnado con problemas emocionales y de conducta, además de los aspectos señalados hasta ahora (de colaboración, resolución conjunta de problemas, apoyo mutuo, etc.), se defiende como un facilitador el establecimiento de una coordinación estrecha entre los docentes para buscar la **coherencia en la intervención y el conocimiento**, por parte de todo el profesorado, de las dificultades por las que está pasando el alumno o alumna, establecer mecanismos funcionales de comunicación entre los profesores, así como asegurar medidas flexibles y consistentes ante problemas de disciplina, para evitar agravar más la situación (Marchesi, 2004; Simón et al., 2011). Pero una cultura colaborativa va más allá de que todos los profesores respondan de la misma manera ante determinadas conductas de un alumno. Supone compartir vivencias, maneras de comprender el problema y buscar de forma conjunta soluciones, volverse, en palabras de Hanks (2006) un “recurso para el otro”; liberar la experiencia personal y sentir que uno se puede beneficiar de un entorno de aprendizaje que acepta la incertidumbre y la ansiedad que suponen las situaciones difíciles y que promueve otras maneras de comprender los problemas.

Esta colaboración es identificada como un facilitador en varios trabajos. Por ejemplo, lo encontramos como pieza clave en el estudio de caso de Spalding et al. (2001) descrito en el punto anterior. Asimismo, es considerado como otro elemento propio de un modelo eficaz en la atención a este alumnado según el propuesto por Cole et al. (1999; Visser et al., 2002); en palabras de Visser, Cole y Daniels, las escuelas eficaces en la atención a este alumnado son escuelas “que comparten” (*sharing schools*). Este concepto engloba una forma de entender la colaboración más amplia que la reducida a la de los profesionales entre sí. Se refiere a la capacidad de un centro escolar para que profesores, alumnos y familias hablen entre sí sobre las dificultades a las que se enfrentan, así como a incorporar otros servicios externos en la resolución de dichos problemas. De esta colaboración externa hablamos con algo más de detalle en el siguiente apartado.

Colaboración externa

Ciertamente, la colaboración va más allá de la que se establece dentro del centro. Ainscow et al. (2000), Dyson et al. (2002) y, en general, los que mantienen una postura inclusiva defienden que la relación con las familias y la capacidad para incorporarlas a la vida del centro se puede convertir en una barrera o un facilitador para la inclusión en general. En esta relación podemos identificar dos vertientes. Por un lado, la que tiene que ver con la comunicación y la colaboración entre los profesionales del centro; por otro, la relacionada con la orientación familiar, que es una de las funciones que la ley de educación atribuye a los servicios de orientación psicopedagógicos.

En cuanto a la primera, son varias las investigaciones sobre inclusión en general que destacan la necesaria coordinación con las familias como un facilitador. El estudio de casos múltiple de Ghesquière et al. (2004) o la revisión de Dyson et al. (2002) así lo ponían de manifiesto.

Centrándonos en los alumnos con problemas emocionales y de conducta, esta relación es especialmente complicada. Farrell y Humphrey (2008) describen los problemas que a menudo se encuentran los centros y las propias familias para poder establecer una buena relación de comunicación. Insisten en que no sólo las características de las familias (que pueden tener, como veremos, pautas de disciplina desajustadas o un clima de tensión emocional, desacuerdos, desestructuración, etc.), son las posibles barreras en esta coordinación, a pesar de ser las más fácilmente identificadas por los docentes. A menudo también una sensación de falta de formación o de vulnerabilidad hace a las familias de estos alumnos sentirse sin ningún poder o relevancia en el proceso e incluso culpadas por los problemas de sus hijos cuando acuden al centro educativo. Berzosa, Cagigal y Fernández-Santos (2009) creen que los profesores no tienen la formación adecuada en orientación familiar y enfoque sistémico, lo que dificulta su trabajo conjunto con las familias. Cagigal (2005) defiende la importancia de construir, con una

actitud de respeto mutuo y la creencia de que el cambio posible, una relación de colaboración o, como ella la denomina, una *alianza de expertos*, partiendo de la base de que tanto profesores como padres son expertos en sus ámbitos.

Aunque es difícil encontrar investigaciones que se centren específicamente en la relación de profesores y familias de este alumnado, hay algunos estudios cuyos resultados sí revelan la importancia de esta coordinación. Es el caso, por ejemplo, de Goodman y Burton (2010), que en un estudio a pequeña escala donde entrevistaban en profundidad a varios profesores de cuatro regiones de Inglaterra acerca de su experiencia con alumnos con problemas emocionales y de conducta, identifican la **dificultad de la colaboración con las familias como una clara barrera** en la atención a este alumnado. Encontraron también que los profesores, a menudo, consideran que la coordinación depende de las familias, aunque hay otros que también son conscientes de que es necesario ofrecerles una información positiva desde el centro.

La segunda vertiente de la relación con las familias, la orientación familiar, es una de las funciones que deben cumplir los centros, normalmente a través de sus servicios psicopedagógicos, y que desempeña un papel muy importante para promover una educación inclusiva, como argumenta Giné (2005). Berzosa et al. (2009) defienden el poder que tiene la orientación familiar, desde una **perspectiva sistémica**, y el trabajo con las familias desde el entorno escolar como elemento preventivo y de intervención ante dificultades de todo tipo. No obstante, señalan algunas barreras existentes en nuestro sistema educativo para que se pueda realizar dicho trabajo con la misma eficacia que desde otros ámbitos, como el clínico. Entre otras, destacan el poco tiempo que se deja a los orientadores (menos aún a los PTSC, añadiríamos nosotras, que deben atender a más centros) para poder realizar esta labor, dada la ratio tan elevada de alumnos a los que atienden, o que las personas que acceden a estos puestos tengan una formación de partida muy variada (pedagogos, psicopedagogos, psicólogos) y enfoques distintos.

Un estudio cuantitativo a nivel nacional, realizado en Estados Unidos, pone de manifiesto un insuficiente apoyo a las familias del alumnado con estas dificultades. Wagner et al. (2006), utilizando datos de encuestas nacionales de 1212 alumnos con problemas emocionales y de conducta encuentran que sólo 1 de cada 5 recibe apoyo por parte del trabajador social, y entre el 8 y el 18% algún tipo de asesoramiento familiar; estos datos son, a todas luces, insuficientes teniendo en cuenta las necesidades que presentan sus hijos y la importancia de establecer una actuación coordinada con el centro entre ambos contextos.

En otros países la orientación familiar no siempre se hace desde las mismas figuras que en España o desde los mismos modelos de orientación, aunque el psicólogo educativo o el trabajador social suelen ser una pieza común en el trabajo con las familias (Austria, Alemania, Bulgaria, Finlandia, Francia o Reino Unido son algunos ejemplos de países que cuentan con psicólogos educativos que realizan tareas de asesoramiento a familias, entre otras). En el caso

del alumnado con problemas emocionales y de conducta, también hemos encontrado pocos estudios que analicen los procesos de apoyo y orientación a sus familias, aunque algunos son especialmente interesantes. Cabe decir que estas investigaciones, por lo general, no reducen su foco de análisis únicamente al trabajo con las familias sino que suelen centrarse en procesos de trabajo colaborativo con otros servicios o en el centro, lo que sería un ejemplo de lo que Visser y colaboradores denominaban “escuelas que comparten”.

El primero es un estudio de casos que combina el asesoramiento a familias con el asesoramiento a profesores (Wilkinson, 2005) en un centro de Florida. El autor, psicólogo educativo, utilizó el método de “Asesoramiento conductual conjunto” (“*Conjoint behavioural consultation – CBC*”) con los profesores y padres de dos alumnos con problemas emocionales y de conducta. En este programa el asesor reunía al profesor y los padres del estudiante en cuestión a lo largo de varias sesiones (15 aproximadamente) en un semestre para buscar de manera conjunta solución a los distintos problemas que se planteaban, con el objetivo de reducir el comportamiento retador, favorecer el autocontrol y establecer un sistema de refuerzos consistente en el aula y el hogar. Los resultados finales indicaron una mejoría significativa en varios índices del cuestionario TRF (comentado anteriormente): *problemas de atención*, *comportamiento agresivo* y *escala externalizante*. Además, la satisfacción de los participantes fue elevada, tanto con el proceso como con el resultado.

Heath et al. (2004), en Canadá, exponen una investigación que consta de dos estudios, donde se evalúa el funcionamiento de un Equipo Escolar de Apoyo y Tratamiento a la Familia (“*Family School Support and Treatment Team*”-FSST-), formado por personal del centro (profesores, especialistas en conducta, director), personal externo pero que atiende al centro (psicólogo escolar, profesor especialista en desarrollo infantil, coordinador) y personal médico (psiquiatra). La intervención comienza a aplicarse y diseñarse desde los profesionales del centro, que además de intervenir en el aula comienzan a trabajar con la familia y van implicando al resto del equipo paulatinamente; el trabajo con la familia se va intensificando, así como la intervención en la escuela. En el primer estudio se valora al equipo a través de encuestas a padres y profesores y los resultados son muy positivos; casi el 80% de los padres considera que sus hijos han mejorado y que el apoyo del equipo ha sido útil para ellos. Aunque del profesorado sólo el 55% cree que los alumnos han mejorado, la mayoría considera que el equipo les ha ofrecido el apoyo que necesitaban y que estos alumnos pueden estar en clases ordinarias. En la segunda parte del estudio se valora la mejoría cuando hay intervención del equipo frente a escuelas donde no hay equipos como el que se describe. Aunque no hay datos concluyentes sobre la mejora de las conductas de implicación de los alumnos en la tarea, sí disminuyen los síntomas depresivos y mejora su autoconcepto, algo que, como vemos, va unido a la percepción que mantienen sus familias.

Estos son dos ejemplos de intervenciones para la mejora de la atención a las familias en contextos distintos al nuestro; en España encontramos también algunas iniciativas interesantes.

En un primer trabajo, Berzosa et al. (2009) describen una propuesta de creación de Centros de Atención a la Familia (CAF) dentro de centros escolares, a partir del ejemplo de uno creado en el Centro de Formación Padre Piquer a iniciativa del Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y subvencionado por la Obra Social de Caja Madrid. Cagigal (2009) reúne en un libro la experiencia de este CAF a lo largo de varios años (desde el año 2000), que parte de una perspectiva sistémica en la comprensión de los problemas. Es un centro que realiza asesoramiento y terapia a la familia y a alumnos dentro del centro escolar, pero sin pertenecer orgánicamente a él. Berzosa y sus colaboradores insisten en la necesidad de que, para que funcionen adecuadamente, mantengan una estrecha colaboración con el DO, con el claustro, trabajen en equipo, y ofrezcan formación al profesorado. Como vemos, aunque su objetivo principal es el apoyo a las familias, su labor no se reduce al asesoramiento a éstas sino que mantiene una estrecha vinculación con los docentes y los alumnos y trabaja desde una visión sistémica.

Otros ejemplos de intervención con familias son las escuelas de padres, pero estas estructuras a menudo no forman parte de la intervención del centro escolar sino de otros servicios como Servicios Sociales o Salud. Contamos con varias investigaciones que han analizado estas experiencias (Álvarez & Berástegui, 2006), pero cuyo análisis y descripción excederían el objetivo de esta tesis. Sí que expondremos brevemente un estudio concreto de la eficacia de una escuela de padres dedicada precisamente a las familias de alumnos con trastornos del comportamiento perturbador en Algeciras, el llamado programa EDUCA (Díaz, Comeche & Díaz, 2011). Los autores exponen un estudio experimental con 31 familias (31 madres y 25 padres) derivadas a los servicios de Salud Mental Infanto-Juvenil de Algeciras porque sus hijos presentaban trastornos del comportamiento perturbador; la edad de estos era menos de 12 años. A lo largo de 9 sesiones se trabajan algunos conceptos teóricos y otros más prácticos desde el marco de la modificación de conducta. La comparación pre / post-tratamiento indica una mejoría significativa en algunas variables como agresividad, hiperactividad, cohesión, moral-religiosidad, organización y satisfacción familiar. A pesar de algunas limitaciones metodológicas del estudio (ausencia de grupo control o de seguimiento a medio-largo plazo), es un ejemplo de la eficacia que pueden tener programas de apoyo a padres que les ayuden a mejorar las pautas educativas empleadas con sus hijos con problemas de conducta.

Como hemos visto, una estrecha relación con las familias de los chicos y chicas con problemas emocionales y de conducta, así como un trabajo intensivo y de apoyo con ellas es fundamental para facilitar la participación de estos estudiantes en su comunidad escolar; sin embargo, esta relación es a menudo complicada por diversos motivos, y superar las barreras que la dificultan es otra de las tareas que los docentes, con la ayuda del equipo directivo y de los

orientadores, deben realizar. Pero, además, la familia no es el único contexto externo a la escuela con el que es preciso relacionarse, porque no es el único que influye en el desarrollo de los menores ni el único que tiene la capacidad para ofrecer una ayuda adecuada; una de las características de un centro inclusivo, como nos recuerdan Martín y Mauri (2011) es aquel que entiende que la educación trasciende la escolarización y que requiere de la implicación de otros grupos sociales o servicios. Además, en muchos casos, hay alumnos con trastornos conductuales que necesitan de un apoyo especializado que los profesionales del centro escolar y su familia no pueden ofrecer. Por ello, la actuación coordinada entre profesores, orientadores y estos otros agentes externos se convierte en elemento esencial, tampoco exento de barreras.

La importancia del **trabajo “multidisciplinar” o “multisectorial”, o la coordinación con otros servicios externos al centro**, es defendida por muchos autores, sobre todo teniendo en cuenta que es frecuente que los alumnos de los que hablamos tengan necesidades emocionales que deben trabajarse desde el ámbito clínico, o problemas familiares que requieren de una intervención específica (Cole et al., 1999; Muñoz & Rodríguez, 2007; Simón et al., 2011; Visser, 2000). A pesar de su importancia, esta coordinación no es fácil. Dyson, Farrell, Kern y Mearns (2009) analizan algunas de las causas de esas dificultades, que pueden ser perfectamente extrapolables al contexto español. Teniendo en cuenta que son profesionales que trabajan para servicios distintos, cumplen además con roles, estructuras, normas y metas a menudo diferentes; es por ello que la colaboración puede suponer ciertas tensiones entre los roles, así como conflicto entre las metas o los enfoques desde los que se trabaja. Si a esto se le añade los problemas relativos a la financiación y la organización de determinados programas, es fácil entender que cueste mantener una relación de colaboración. También es el caso, en España, de programas específicos que se financian desde Servicios Sociales y tienen una duración determinada (o sus profesionales son contratados con cierta irregularidad), con los que la coordinación desde el ámbito educativo puede ser más difícil. Los profesores del estudio a pequeña escala de Goodman y Burton (2010) también señalaban dificultades importantes en la colaboración multisectorial en general.

Steinberg y Knitzer (1992) en un amplio estudio que contaba con dos encuestas a nivel nacional (en Estados Unidos), entrevistas telefónicas, visitas a 26 programas en varios estados y cuestionarios a 200 padres, concluyeron que existía, por lo general, una muy poco frecuente intervención por parte de los servicios de Salud Mental y, cuando esta se daba, no había una coordinación adecuada con los centros educativos. Destacaba los buenos resultados de algunas estrategias concretas, como un profesional de la salud que hacía visitas a los centros escolares, o grupos terapéuticos de discusión con profesores donde compartir la pericia de ambos tipos de profesionales. Wagner et al. (2006), posteriormente, con los datos nacionales con que contaban, también observaron una baja presencia de los servicios de Salud Mental en la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta y su relación con los centros educativos.

Pero no existe únicamente una relación con los servicios de Salud Mental. También son ejemplos de trabajo colaborativo los proyectos de cambio en los que se cuenta con la ayuda de un consultor externo, probablemente más frecuentes en otros países, como el Reino Unido (donde hay una relación muy estrecha entre algunos investigadores y centros educativos donde se llevan a cabo proyectos de investigación-acción). Los estudios anteriormente descritos de Ghesquière et al. (2004) y Spalding et al. (2001), señalaban el consultor externo como uno de los facilitadores en el proceso de inclusión llevado a cabo. En España, el programa llevado a cabo por Moreno y Torrego (1999) para promover el desarrollo de conductas prosociales en institutos de Secundaria, también fue posible por el trabajo colaborativo entre ellos, como consultores externos, y los profesores del centro.

Creencias, actitudes y valores

Podemos encontrar barreras para la inclusión, en general, en los sistemas de creencias del profesorado, los valores que presentan o las actitudes que mantienen ante la propia inclusión, dado que existe una relación dinámica entre estos y las prácticas educativas. Los tres aspectos, muy relacionados entre sí, son elementos que, aunque se sitúan en un nivel individual del profesorado, ayudan a configurar la cultura del centro. Comenzaremos analizando la importancia de las creencias del profesorado acerca de los problemas emocionales y de conducta y lo que la investigación aporta al respecto, haciendo hincapié en la atribución de causalidad. Posteriormente repasaremos brevemente algunos datos sobre las actitudes del profesorado hacia estas dificultades y su relación con las prácticas docentes, para terminar con la importancia de los valores y principios éticos que comparten los profesores.

- **Creencias. Atribución de causalidad**

En cuanto a las creencias sobre el origen de las dificultades de aprendizaje, Ainscow et al. (2006) han argumentado cómo pueden constituir una importante barrera para transformar sistemas educativos en más inclusivos. Se ha defendido desde diversos lugares que existe una relación importante entre las creencias y las prácticas; por ejemplo, Echeita, Simón, López y Urbina (2013) afirman que las maneras en que pensamos y sentimos la diversidad humana nos llevan a desarrollar prácticas más o menos inclusivas. Concretamente, las atribuciones de causalidad asumen un peso importante en la intervención y la forma de trabajar con estos alumnos y otros que presentan dificultades, como expresa Garner (1999): *“Cause cannot be separated from intervention. The beliefs that teachers hold about what makes children behave in the way they do will affect the kind of approach they adopt.”* (p.108). Y encontramos varias investigaciones que ponen de manifiesto esta relación entre creencias sobre el origen de los problemas y las prácticas que se desarrollan. Soodak y Podell (1994) presentaron a 110 profesores de Primaria de Nueva York un caso de un alumno con problemas de lectura y de

autocontrol, y les pedían que propusieran medidas para resolver su dificultad y explicaran cuáles consideraban que eran las causas. Encontraron un mayor porcentaje de sugerencias que no dependen del profesor. La mayoría atribuye las dificultades del alumno a factores relacionados con la familia y la relación entre estas creencias y las propuestas que hacen es significativa; es decir, si encuentran la causa situada en casa es más probable que consideren que la intervención deba dirigirse ahí o, por lo menos, que no entra dentro de sus posibilidades como maestros. Jordan, Lindsay y Stanovich (1997) y Jordan y Stanovich (2001) observaron la interacción de nueve profesores de primaria con sus alumnos tras evaluar sus creencias acerca del origen de los problemas de aprendizaje. Aquellos docentes que presentaban un patrón de creencias más cercano al polo médico (que atribuían la causa del problema a un factor interno del alumno, lo que coincidiría con una concepción estática), mostraban menos interacciones con los alumnos con dificultades de aprendizaje que con alumnos con rendimiento normal. Los docentes que poseían unas creencias más intervencionistas y consideraban que el origen del problema tenía que ver con la estructura del aula, confiaban en que todos podían aprender y se consideraban responsables del aprendizaje de todos los alumnos, interactuaban más a menudo con alumnos en riesgo o con dificultades y, con todos los alumnos en general, sus intervenciones estaban caracterizadas por una mayor demanda cognitiva.

La forma de estudiar las creencias del profesorado sobre distintos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje es muy variada (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer & Martín, 2006) y, aunque en esta tesis no es un objetivo central la profundización en la naturaleza de dicho sistema de creencias, nos centraremos en el estudio de las atribuciones o creencias sobre el origen de los problemas emocionales y de conducta desde la perspectiva de las teorías implícitas, que es el propio del grupo de investigación al que pertenecemos. Entendemos por teorías implícitas a representaciones de carácter implícito, que se adquieren por procesos de aprendizaje no consciente e informal, que tienen una naturaleza encarnada, y una funcionalidad claramente pragmática (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006). En esta línea, dos estudios anteriores y recientes ponen de manifiesto su importancia en el desarrollo de una educación más inclusiva y los describiremos más adelante (López, Echeita & Martín, 2009; Urbina, 2013; Urbina, Simón & Echeita, 2011).

Consideramos fundamental hacer primero una breve referencia a la dimensión en la que nos vamos a centrar, las atribuciones de causalidad, y posteriormente de analizar y exponer los resultados que se han ido encontrando. Como es bien sabido, fue Weiner (1985) el que propuso el modelo teórico de la atribución causal para ofrecer una teoría sobre la motivación y emoción. Distinguía, fundamentalmente, tres propiedades comunes a las causas sobre el éxito y el fracaso: locus (lugar donde se sitúa la causa, dentro o fuera del sujeto –interno vs. externo-), control (si están bajo el control del sujeto o no) y estabilidad (si son variables o permanentes-modificables). Añadía otras dos dimensiones aunque reconociendo que son algo menos claras:

la globalidad (si afectará a un gran número de situaciones o contextos –global- o sólo a algunas –específico-) y la intencionalidad. Y, además, afirmaba que de estas atribuciones se derivaban determinadas consecuencias emocionales que afectaban a la conducta posterior de las personas. En el caso de la atribución de los problemas de comportamiento, podríamos pensar que el hecho de que un profesor realice una atribución a causas internas del alumno, estables y controlables (“el alumno se porta mal porque quiere llamar la atención”, o “porque es malo”), puede conllevar una respuesta emocional negativa, que posiblemente no facilitará la puesta en marcha de estrategias preventivas o positivas, sino que es más probable que provoque en él sentimientos cercanos a la frustración o la ira, que pueden derivar en una conducta más punitiva. Si, por el contrario, atribuye a un factor suyo, interno, inestable y controlable (su actitud) el comportamiento del alumno, es más probable que se considere relevante en la solución del problema.

También Coll y Miras (2001) describen los distintos supuestos psicológicos que pueden subyacer a la manera de entender las diferencias individuales, algo que no está alejado de las causas que las provocan y que también determina las posibles respuestas o intervenciones por parte del profesor. Una concepción estática asumiría que las diferencias son inherentes a las personas y estables en el tiempo, con lo que el alumno con determinadas características será así siempre. Una concepción ambientalista o situacional atribuiría las diferencias a factores ambientales, de manera que todas las intervenciones deberían hacerse en el ambiente, algo que ha coincidido tradicionalmente con todas las propuestas conductistas. Por su parte, la concepción interaccionista entendería que es la interacción entre ambos tipos de variables el origen de estas diferencias, de manera que habría que actuar sobre ambas en cualquier intervención educativa.

A nuestro entender, la relación entre atribuciones y respuesta educativa resulta bastante evidente y relevante aunque no es siempre directa y en la práctica influyen otros elementos, también relacionados con otro tipo de creencias (actitudes, sentimiento de autoeficacia, valores) y con otras condiciones externas; pero en el ámbito de los problemas emocionales y de conducta, teniendo en cuenta su clara interferencia en el medio escolar y, a menudo, su choque con las necesidades del docente, se vuelve especialmente interesantes. No en vano, los dos estudios recientes que contemplan las concepciones del profesorado y las atribuciones desde el marco de las teorías implícitas que mencionábamos anteriormente, las consideran como una posible barrera para la inclusión. López et al. (2009) utilizaron un cuestionario de dilemas para estudiar las concepciones de profesores, orientadores y profesores y orientadores en formación acerca de la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual. Estudiaron sus concepciones en torno a tres dimensiones: el origen y modificabilidad de sus dificultades, la respuesta educativa que creían era la más adecuada para atender a la diversidad y las ideologías y valores que consideraban prioritarios. Encontraron tres tipologías de concepciones sobre el proceso de

inclusión: segregadores, integradores e inclusivos, así como una relación entre estas y su formación, siendo más inclusivos los orientadores y estudiantes de psicopedagogía que los docentes en formación y en activo. Entre otras de las barreras que identifican como más importantes, se encontraban algunos supuestos psicológicos, como considerar las dificultades de aprendizaje como individuales y no transformables.

Urbina et al. (2011) se centraron en las concepciones sobre las conductas disruptivas, un objeto de estudio mucho más cercano al nuestro. También a través de un cuestionario de dilemas valoraron tres dimensiones muy similares al estudio anterior: papel de las diferencias en el aprendizaje, naturaleza del trabajo de los docentes y valores educativos. Encontraron dos perfiles de concepciones entre profesores chilenos, una más cercana a un polo menos inclusivo o menos facilitador y otra más cercana al polo facilitador que, concretamente, consideraba las conductas disruptivas como fruto de la interacción entre características del alumno y el proceso de enseñanza y el contexto escolar, además de preferir teorías constructivistas del aprendizaje y organizaciones colaborativas en el trabajo. También encontraron posturas más facilitadoras entre profesores que daban clase en ciclos inferiores. Urbina (2013), en su tesis doctoral, una ampliación del estudio anterior, identifica, dentro de la dimensión de *atribución de causalidad*, concepciones individualistas y ambientalistas que funcionan como barreras de aprendizaje. Entre las individualistas, las referencias al género, a la capacidad individual, carencias afectivas, personalidad, medicación o carencia de higiene. Entre las ambientalistas, aparecen en el discurso de sus participantes referencias a la familia o a otros compañeros de clase.

Son muy numerosas las investigaciones que han estudiado las atribuciones del profesorado y las familias sobre los problemas de comportamiento, las conductas disruptivas, retadoras, etc. Las que vamos a exponer a continuación, aunque no suelen hacerse desde la perspectiva de la inclusión educativa ni hacen explícito que consideren las atribuciones como parte de teorías implícitas, resultan especialmente relevantes para nuestra investigación. Se han seleccionado aquellas que concretaban el objeto de estudio en problemas de comportamiento, problemas emocionales y de conducta, comportamientos retadores o antisociales y síntomas internalizantes como depresión o ansiedad, sin mezclarlos con alumnos con otras discapacidades, y que detallaban lo suficientemente el método de estudio para poder valorar su rigurosidad. La técnica de recogida de datos más frecuente en estas investigaciones es el uso de cuestionarios donde se presentan varias viñetas o descripciones de conductas y se pide, o bien que expresen de forma abierta la explicación al problema, o bien que valoren en una escala tipo likert la importancia de una serie de factores que se les dan de antemano. Muchas de las investigaciones relativas a las atribuciones establecen o buscan relaciones entre éstas y otras variables; en nuestro caso expondremos sólo aquellas que resultan de más interés para el objetivo de esta tesis, a saber, la diferencia que se observa entre las atribuciones que realizan docentes de distintas etapas educativas y las relativas a diferentes problemas dentro de los emocionales y de conducta.

Brophy y Rohrkemper (1981) entrevistaron a 98 profesores de primaria y les presentaron distintas situaciones de comportamientos difíciles para que explicaran sus causas de forma abierta, que fueron codificadas posteriormente según las 5 dimensiones anteriores. Ante conductas que interfieren con el orden de la clase encontraron preferentemente atribuciones de locus interno a los alumnos, que consideraban que tenían el control de sus comportamientos y que estos eran, además, intencionales y estables. Los docentes, en estos casos, se mostraban más pesimistas sobre la posibilidad de cambio de los estudiantes, se planteaban menos metas a largo plazo con ellos e incluso mostraban preferencias por intervenciones más punitivas y menos preventivas. Para problemas que afectan más a los alumnos (falta de confianza, tristeza, etc.), el locus seguía siendo interno pero percibían que estaban más fuera de control de los propios chicos y chicas y que no eran intencionados; creían que son estables y globales pero, al no ser intencionados, consideraban que tienen mayores posibilidades de cambio y que ellos, como docentes, podrían hacer algo para ayudarles, se planteaban metas a largo plazo y hablaban de más estrategias de apoyo. Otras dos investigaciones en esa década mostraban también al profesorado situando las causas en mayor medida en factores internos al alumno o en su familia, y apenas en factores relacionados con ellos como docentes (Croll & Moses, 1985; Guttman, 1982).

Miller (1995) entrevistó a 24 docentes que habían utilizado con un alumno con problemas de conducta una intervención de carácter conductista con éxito. El análisis tuvo en cuenta tanto las atribuciones sobre el origen como sobre las intervenciones y la responsabilidad en el cambio. En general, los docentes identificaron más factores relacionados con los padres o los propios alumnos que con ellos mismos. No obstante, reconocían una mayor responsabilidad y posibilidad de intervención en factores que dependían de ellos mismos como docentes que de las familias. Identificaron cuatro modelos en la combinación de estas atribuciones y la responsabilidad del cambio: modelo “médico”, en el que las causas se sitúan dentro del niño (maduración o factores biológicos); modelo “compensatorio” atribuido al profesor (el docente no tiene ninguna responsabilidad en el origen el problema pero sí asume el crédito por la resolución del mismo); modelo de “*enlightenment*” (iluminación) atribuido a la familia (los padres son el origen de los problemas pero no colaboran en su solución); modelo “moral” atribuido al profesor (los profesores tenemos algún peso tanto en el origen como en la solución). Los docentes entrevistados coincidían en mayor medida en el modelo compensatorio y, al responder sobre las familias, entendían en mayor medida que las estas tenían un papel fundamental en el origen de los problemas pero no habían hecho nada para solucionarlos.

Bibou-Nakou, Kiosseoglou y Stogiannidou (2000) utilizaron un cuestionario con 200 profesores de Primaria en Grecia, donde se les planteaban cuatro conductas disruptivas distintas (desobediencia, llamar la atención -hacer el “payaso”-, estar desconectado de la actividad, molestar a otros compañeros) y tenían que valorar la importancia de 8 explicaciones distintas

que evalúan, fundamentalmente, el locus de control (interno o externo del alumno o del profesor); debían valorar también su preferencia por tres tipos de estrategias: punitivas, preventivas (cambiar de actividad o proponer ayuda de un compañero) o neutrales (como ignorar o cortar el comportamiento sin mayores explicaciones). De manera general utilizaban explicaciones centradas en el alumno de forma mucho más frecuente que aquellas centradas en el profesor y preferían utilizar acciones neutrales, frente a una muy baja frecuencia de estrategias punitivas. También Mavropoulou y Padeliadu (2002) utilizaron una amplia muestra de docentes de Primaria griegos -305- y obtuvieron resultados similares, pues los docentes consideraban más importantes factores relacionados con el alumno (baja autoestima, problemas de aprendizaje) o la actitud de sus familias, mientras se mostraban en desacuerdo con que factores relacionados con la escuela (normas de la clase, actitud del profesor, demanda de la tarea) tuvieran alguna relación con el problema.

Como estamos viendo, parece existir una tendencia a situar las causas fuera del control del docente, más bien en las familias o en factores internos al menor; de hecho, incluso en países de características muy diferentes, como China y Australia, la causa más frecuentemente mencionada por parte de los profesores de Secundaria para distintos problemas de comportamiento era el esfuerzo, seguida, en China por la familia y en Australia por las habilidades del alumno. En ambos países los factores relacionados con el profesor eran los menos valorados (Ho, 2004).

Sin embargo, un estudio realizado también en Grecia, esta vez en Atenas, por parte de Poulou y Norwich (2000, 2002) mostraba un patrón de atribuciones distinto en una muestra de 391 docentes. Precisamente encontraron una mayor frecuencia de atribuciones a factores escolares y relacionados con el profesor que atribuciones centradas en los alumnos o sus familias. Un resultado similar aparecía en la investigación de Gibbs y Gardiner (2008) con profesores de ambas etapas en Reino Unido e Irlanda, que se mostraban conscientes de que los problemas de comportamiento no se originaban meramente en el alumno sino en la interacción social. Este cambio en el patrón de las atribuciones podría suponer un avance importante en la intervención educativa pues, como ponen de manifiesto los autores, encuentran una correlación con actitudes positivas al cambio y a la implicación personal. Sin embargo, es preciso contar con más investigaciones que apoyen este cambio de tendencia y que expliquen los motivos o el proceso que han seguido dichos docentes para incorporar atribuciones más sofisticadas e interactivas.

El estudio de las atribuciones en este campo también ha intentado relacionarlas con distintas variables, como las respuestas emocionales y cognitivas ante estas dificultades (Poulou & Norwich, 2002), la percepción de control del docente (Mavropoulou & Padeliadu, 2002), la eficacia personal (Liljequist & Renk, 2007) o las influencias de la cultura del país (Gibbs & Gardiner, 2008; Ho, 2004). Son las variables de etapa y tipo de comportamiento las que más

interés suscitan para esta investigación, por lo que exponemos estudios representativos al respecto.

El único estudio que hemos encontrado que analice de forma sistemática las diferencias entre los patrones atribucionales de las dos etapas es el de Gibbs y Gardiner (2008). Su muestra constaba, en Irlanda, de 121 profesores de Primaria y 113 de Secundaria y, en Reino Unido, de 119 de Primaria y 102 de Secundaria. Con un cuestionario ya validado anteriormente agruparon las respuestas en varios factores según la etapa. Sus resultados pusieron de manifiesto, en primer lugar y como hemos comentado anteriormente, que todos los docentes reconocen de alguna manera que los problemas de conducta tienen que ver con el comportamiento del adulto y no se originan meramente en el niño. En segundo lugar, encontraron que los de Primaria son capaces de distinguir entre la influencia de los padres y la suya propia, mientras que entre los de Secundaria las atribuciones al comportamiento adulto se agrupan en un solo factor y no diferencian entre unos y otros, hecho que atribuyen los autores a la distinta interacción entre profesores y familias en ambas etapas. Desgraciadamente, este es un estudio preliminar y no hemos encontrado un artículo posterior que profundice en estas diferencias y analice con más detalle qué atribuciones son más propias de una u otra etapa.

El tipo de conductas es la otra variable que nos resulta relevante introducir en esta revisión de las atribuciones. Ya el estudio de Brophy y Rohrkemper (1981) destacaba que los problemas que afectaban más a los alumnos (como falta de autoestima o tristeza) eran atribuidos a factores internos, estables e incontrolables de los alumnos, frente a los que afectaban más al profesorado (conductas disruptivas), que eran considerados controlables por parte de los estudiantes. Bibou-Nakou et al. (2000) también encontraron algunas diferencias respecto al locus de control en función del tipo de comportamiento, y vieron que los docentes atribuían con más frecuencia a factores internos del alumno las conductas de desobediencia o llamadas la atención que las de estar desconectado de la actividad. Por su parte, Liljequist y Renk (2007) con una muestra de 104 profesores, observaron que atribuían un mayor control a los comportamientos externalizantes que a los internalizantes. El único estudio que se centra de forma específica en dificultades internalizantes (como hemos visto la mayoría de los anteriores aluden a conductas problemáticas y disruptivas), es el de Kleftras y Didaskalou (2006), que estudiaron, entre otras cosas, las atribuciones realizadas por profesores de Primaria acerca del origen de los síntomas depresivos de sus alumnos. El 70% realizaban atribuciones familiares, el 16,8% consideraban que son los factores biológicos o psicológicos los causantes de estos problemas y sólo un 6,5% realizaban atribuciones relacionadas con el contexto escolar. El elemento común a estas investigaciones es que, por lo general, atribuyen una falta de control importante a los síntomas internalizantes del alumnado y un mayor control a los externalizantes.

En el contexto español no hemos encontrado estudios que se centren en las atribuciones del profesorado sobre los problemas emocionales y de conducta, aunque hay algunos que analizan

las causas que los docentes creen que subyacen a determinados conflictos de convivencia. A pesar de ser conscientes de la distancia con otro tipo de dificultades, nos parece interesante comentar los principales resultados. Martín, Rodríguez y Marchesi (2005), en una encuesta a 1.296 profesores de ambas etapas y varias Comunidades Autónomas acerca de la convivencia, encontraron que la mayoría consideraba que la falta de límites en casa era una de las causas más importantes de los conflictos en el centro y apenas situaban el origen en los profesores. Un resultado similar aparece en el informe realizado por el Defensor del Pueblo (2007) sobre el maltrato entre iguales y la violencia escolar con 3000 estudiantes y 300 jefes de estudios de Secundaria del territorio nacional. Pino y García (2007) realizaron un estudio de casos en un instituto de Secundaria para ver cuáles eran los conflictos más habituales, la respuesta que se da y las causas de los mismos. Sesenta profesores del centro respondieron a un cuestionario y la mayor parte de las causas comentadas hacían alusión a problemas *del* alumno (falta de motivación, desinterés, falta de hábitos de trabajo, de conocimientos previos, falta de atención, etc.). Sólo en entrevistas con algunos profesores altamente implicados aparecía la falta de formación del profesorado o incluso una situación familiar desfavorecida como otras posibles causas.

Tras esta revisión de investigaciones que evalúan de distintas maneras las atribuciones de los docentes sobre los problemas emocionales y de conducta, hemos visto que las dimensiones de las atribuciones más utilizadas son el locus (suelen dividir entre el alumno, la familia y la escuela) y el nivel de control, pero en pocas ocasiones se utilizan de forma combinada; es decir, se proponen una serie de causas a los participantes que suelen estar ya determinadas o, al analizar las respuestas, se agrupan en estos tres factores. Pues bien, en el caso de situar el origen del problema en el alumno, podríamos encontrar factores tanto controlables como no controlables. Recordemos la clasificación que exponía Cooper (2005) en su defensa del modelo biopsicosocial. En él se mencionaban también los factores biológicos como influyentes en estos problemas. Una atribución de este tipo sería interna pero controlable. Si se considera que es interna y controlable, estaríamos hablando de variables disposicionales (“es malo”, “no quiere estar aquí”, “lo hace porque quiere llamar la atención”), y la respuesta sería diferente a una atribución interna incontrolable. En cuanto a los factores externos al alumno, lo normal es que sean incontrolables por él, pero además de la familia, hemos de reconocer que hay otros sistemas que pueden influir y son importantes; serían factores del entorno social como los amigos, medios de comunicación, situaciones de pobreza o desarraigo e incluso los valores predominantes en la sociedad. Es por ello necesario distinguir entre estos dos factores externos. Por último, la visión interactiva, que coincidiría con el modelo sistémico propuesto por Cooper puede estar presente también en las mentes de los docentes, como así encontraban Urbina et al. (2011). La clasificación que exponemos en la Tabla 1.3 es, por tanto, la propuesta de

categorización de las atribuciones de los problemas emocionales y de conducta que planteamos en este trabajo.

Tabla 1.3. Clasificación del tipo de atribuciones causales acerca de los problemas emocionales y de conducta

| Tipo de atribución | Descripción (Locus / control) |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atribuciones endógenas | Locus interno / incontrolable por el alumno (Weiner, 1985) Concepción estática (Coll & Miras, 2001), modelo médico (Jordan & Lindsay, 1997; Miller, 1995) Maduración, origen biológico o metabólico, etc. |
| Atribuciones internas disposicionales | Locus interno / controlable por el alumno. (Weiner, 1985) Concepción estática (Coll & Miras, 2001) Actitudes, Carácter, etc. |
| Atribuciones familiares | Locus externo / incontrolable por el alumno. Concepción situacional (Coll & Miras, 2001) Falta de límites, dificultades familiares, etc. |
| Atribuciones al entorno social | Locus externo / incontrolable por el alumno Concepción situacional (Coll & Miras, 2001) Valores, actitudes de la sociedad, medios de comunicación, amigos o compañeros... |
| Atribuciones al entorno escolar | Locus externo / incontrolable por el alumno Concepción situacional (Coll & Miras, 2001) Metodología utilizada, estilo del profesor... |
| Atribuciones interactivas | Interacción de variables Concepción interaccionista (Coll & Miras, 2001) |

- **Actitudes**

¿Son las atribuciones los únicos elementos de las creencias que influyen en las prácticas de los docentes y pueden constituir barreras o facilitadores? Desde nuestra perspectiva, tal asunción sería enormemente reduccionista. La relación entre las atribuciones y las propuestas de intervención se ha puesto de manifiesto en varios de los estudios anteriores; no obstante, hay autores que han encontrado que, a menudo, a pesar de situar las causas fuera del entorno escolar, los docentes muestran un elevado grado de implicación o realizan propuestas más preventivas o que suponen un importante esfuerzo para ellos (como el modelo “compensatorio” de Miller, 1995). Por tanto, existen otros factores en los sistemas de creencias de los docentes

que influyen en su acción diaria, a saber, la sensación de autoeficacia, las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en general y otros elementos incluso ideológicos. Por supuesto, las actitudes ante la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta configuran otra área de especial relevancia, que también determina en cierta medida la actuación de los docentes respecto a algunos alumnos. Como veíamos en el primer apartado de este capítulo, varias investigaciones ponen de manifiesto que las actitudes del profesorado ante la inclusión del colectivo de estudiantes con problemas emocionales y de conducta son más negativas que ante alumnos con otras dificultades o discapacidades. Así lo muestra la revisión de la literatura realizada por Avramidis y Norwich (2002) sobre actitudes hacia la inclusión/integración de profesores de ambas etapas, dos estudios llevados a cabo por Avramidis et al. (2000) y por Hastings y Oakford (2003) respectivamente con estudiantes que se formaban para ser profesores de Secundaria y, en España, la investigación de Álvarez et al. (2008) con docentes también de Secundaria. En estos trabajos, de forma consistente, se observa una tendencia positiva ante la inclusión en general pero que, cuando se trata del colectivo de alumnos con problemas de conducta, arroja resultados menos esperanzadores. Concretamente, el estudio de Álvarez et al. (2008) pretendía valorar la percepción del profesorado de Secundaria del funcionamiento de la integración. Para ello contaron con la participación de 242 docentes de distintos centros de Asturias que respondieron a un cuestionario. En un gran número de ítems los alumnos con problemas de comportamiento obtenían puntuaciones significativamente más negativas que otras discapacidades: los docentes creían que perjudican al resto de compañeros, preferirían no tenerles en sus clases y apenas aparecían sentimientos de compasión hacia estos chicos y chicas. Es muy llamativo que sólo el 28,8% de los profesores consideraban que debían estar escolarizados en aulas ordinarias y el resto se dividía entre centros específicos (20,5%), modalidad combinada (21,4%) y aulas específicas dentro del centro ordinario (28,8%).

Además de estas investigaciones, encontramos otras realizadas concretamente para valorar las actitudes hacia el alumnado con problemas emocionales y de conducta. Heflin y Bullock (1999), mediante entrevistas en profundidad con docentes (de escuelas ordinarias y especiales) norteamericanos, comprobaron cómo, aunque por lo general mostraban actitudes neutrales frente a la inclusión, consideraban muy difícil conseguir una inclusión completa de este alumnado y manifestaban ciertas preocupaciones respecto a la capacidad de estos alumnos de aprovechar la enseñanza en entornos normalizados, además de señalar los perjuicios que podían causar en sus compañeros. Muy recientemente, MacFarlane y Woolfson (2013) estudiaron las actitudes de 111 profesores de Primaria en escuelas escocesas, con el objetivo de poner a prueba un modelo teórico que integra las actitudes, la norma subjetiva (cómo se percibe que otros van a valorar tus acciones), el control percibido, la intención o deseo de trabajar con estos alumnos y el comportamiento planeado. Obtuvieron unas actitudes moderadamente positivas ante la inclusión de estos alumnos pero nos resulta más relevante la relación con las demás variables

estudiadas. Concretamente, el deseo de trabajar con alumnos con estas características estaba en relación directa con las creencias y sentimientos que tienen acerca de los mismos y con la sensación de control. También Chazan (1994) que presentó una revisión de los trabajos hasta la fecha de la publicación, identificó una serie de variables que influían en la configuración de las actitudes. A continuación enumeramos algunas de las variables más relevantes que se han ido encontrando en estos dos estudios y en los anteriormente mencionados, agrupadas según estén relacionadas con el profesorado o con los centros escolares. En el primer caso destacamos las siguientes:

- el **sistema de creencias**: por ejemplo, la presencia de una atribución interna facilita la aparición de actitudes menos positivas (Chazan, 1994).
- la **edad**: según Chazan se muestran más positivos los docentes más jóvenes; esto aparece también en la revisión de Avramidis y Norwich (2002), no así en el de Avramidis et al. (2000), donde no encuentra relación significativa con la edad (aunque recordemos que este último estudio se centraba en estudiantes que se estaban formando para profesores).
- la **etapa**: en la revisión de Chazan (1994) son más positivos en los primeros cursos que en los últimos. Avramidis y Norwich (2002) encuentran también que los docentes de Primaria son más positivos ante la inclusión en general que los de Secundaria, algo que atribuyen a una cultura más holística en Primaria y más centrada en el contenido de la materia en Secundaria. En la investigación de Hastings y Oakford (2003), sin embargo, se mostraban más positivos ante la inclusión (tanto de alumnos con discapacidad como con problemas emocionales y de conducta) aquellos que se estaban formando para ser docentes de Secundaria. Obviamente, este último dato no es tan definitivo como las dos revisiones presentadas, además de que se trata de profesores en formación, que no han tenido todavía experiencia docente ni contacto con la cultura de un centro de una u otra etapa. En España, un estudio sobre la valoración de los profesores del funcionamiento de la integración en general, ponía de manifiesto que las actitudes de los docentes de Secundaria eran más negativas que las de los de Infantil y Primaria (Marchesi, Martín, Echeita & Pérez, 2005).
- **Formación / ámbito de trabajo**: los profesores de escuelas ordinarias juzgan de forma más severa los problemas de conducta. En la revisión de Avramidis y Norwich (2002) los más positivos son los administradores, seguidos por los directores, posteriormente los profesores de educación especial y finalmente los docentes del aula. En el estudio anteriormente mencionado de Marchesi et al. (2005), los orientadores mostraban una actitud más positiva hacia la integración que los docentes.

- **Experiencia:** Aunque Avramidis y Norwich (2002) encontraron que las actitudes hacia la inclusión eran más positivas entre aquellos docentes que habían tenido experiencia con el alumnado con necesidades educativas especiales e incluso que mejoran a lo largo de un curso porque los profesores se sienten más capaces y conocen mejor el problema, el estudio de MacFarlane y Woolfson (2013) pone de manifiesto que los que han tenido alumnos con problemas emocionales y de conducta muestran sentimientos más negativos y menos interés por trabajar con ellos. Parece ser, por tanto, que la experiencia de la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad puede favorecer el desarrollo de unas actitudes más positivas ante el trabajo con ellos, sobre todo si es positiva. Una posible explicación puede consistir en que la experiencia de trabajar con estudiantes con problemas de conducta sea más estresante o menos satisfactoria (sobre todo si no se dan las condiciones adecuadas para facilitar el trabajo del docente) y por ello las actitudes que se fomentan son más negativas.
- **Formación, control percibido:** Haber recibido formación específica mejora las actitudes del profesorado, tanto en general (Avramidis & Norwich, 2002), como respecto al alumnado que nos ocupa (MacFarlane & Woolfson, 2013).
- **Asignatura:** el estudio de Avramidis et al. (2000) con estudiantes de profesorado de Secundaria mostraba que los que se formaban en el área de Humanidades eran más positivos que los del área de Ciencias.

En cuanto a variables relacionadas con el centro escolar:

- **Política general respecto al trabajo con este alumnado:** naturaleza de las normas, sistema de recompensas y castigos, existencia de programas preventivos y enfoque colaborativo (Chazan, 1994).
- Existencia de un **sistema de apoyo**, consejo u orientación (Chazan, 1994)
- **Apoyo del equipo directivo** (Avramidis & Norwich, 2002; Chazan, 1994). De hecho, en el estudio de MacFarlane y Woolfson (2013), consideran la variable “norma subjetiva” como la percepción que tienen los docentes de la valoración que haría el director de sus prácticas inclusivas; en su investigación, que el director mantenga una visión inclusiva clara (y así lo perciban los docentes) predice de manera importante que sus comportamientos sean más inclusivos (aunque no influya en su deseo de incluir al alumnado con problemas emocionales y de conducta).
- **Colaboración con las familias** (Chazan, 1994).

- **Valores**

El último grupo de factores que incluiremos en nuestra revisión sobre las posibles barreras y facilitadores presentes en las culturas de los centros escolares son los valores educativos, otro de los elementos que sustentan una acción inclusiva, incluso a pesar de que las condiciones que se impongan desde fuera no hagan sino dificultar la labor educadora (Echeita et al., 2013). Ya en el primer apartado de este capítulo se ha podido comprobar cómo una parte del debate acerca de la inclusión tiene una relación directa con el sistema de valores desde el que se analiza la situación; este sistema tiene que ver con la manera de entender el papel social atribuido a la escuela, la equidad (Marchesi y Martín, 1998), y determinados principios éticos como la justicia, el cuidado, la responsabilidad e incluso la confianza en la posibilidad del cambio. Estos valores sustentan las decisiones que se toman y la postura que se asume frente a la labor del educador (Booth & Ainscow, 2011). No es casualidad que las dos investigaciones sobre las concepciones acerca de la inclusión a las que hemos hecho mención (ya sea de alumnos con discapacidad o disruptivos) incluyan como una de sus dimensiones fundamentales los valores educativos, que podían configurar una barrera o un facilitador para la inclusión (Lopez, 2010; López et al., 2009; Urbina, 2013; Urbina et al., 2011). Un claro facilitador sería el valor de la equidad como igualdad de oportunidades y resultados (tal y como describíamos al citar a Marchesi y Martín, 1998, en el primer apartado), así como una asunción colectiva del compromiso por ofrecer la respuesta más ajustada a sus alumnos. De este compromiso surgiría también una actitud positiva ante la innovación y la mejora, un optimismo ante las mismas (Ainscow et al., 2000; Urbina et al., 2011).

Urbina (2013) resume las características básicas de los principios éticos que destacaba Furman (2004, citado por Urbina, 2013). Se situarían en un polo más inclusivo principios como la justicia, la crítica de situaciones discriminatorias o que atentan contra la dignidad humana, la asunción de un compromiso firme que conduce a una conducta de perseverancia, el esfuerzo y la apertura para mejorar la propia práctica y, finalmente, un aspecto que consideramos especialmente relevante en nuestro objeto de estudio, lo que esta autora denomina la **ética del cuidado**. Este concepto hace referencia a la importancia de las relaciones interpersonales y el amor a la hora de afrontar las dificultades de los alumnos, entendiendo por tanto que las relaciones personales son el centro de la vida humana y, por tanto, del proceso de enseñanza/aprendizaje y que la preocupación por el bienestar emocional de todos los alumnos y el cariño mutuo que se desarrolla son elementos clave en la inclusión.

Tanto la revisión de Dyson et al. (2002) como el estudio de Farrell et al. (2007) ponían de manifiesto que uno de los elementos comunes a los centros inclusivos era precisamente un clima de **valores compartidos altamente comprometidos** con la inclusión, con elevadas expectativas hacia todos los alumnos y con un interés firme por mejorar el aprendizaje de todos y ofrecer un ambiente acogedor. En un estudio reciente en nuestro país en que se recogía la percepción de

familias, alumnos y profesionales sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad, se encontró que los tres colectivos, especialmente las familias, plantearon la necesidad de que se fomentaran determinados valores de compromiso y equidad en los docentes (Verdugo & Rodríguez, 2012). Concretamente, para el alumnado con problemas emocionales y de conducta Cole et al. (1999; Visser et al., 2002) destacaban la existencia de un sistema de valores inclusivos compartidos en su modelo de práctica eficaz, lo que en sus palabras serían escuelas *que se preocupan, que cuidan* (“*caring schools*”), que hace referencia a una preocupación compartida por el bienestar de *todos* los alumnos, a los que se ve como parte de la comunidad, a los que se valora en su diversidad e individualidad. A la conclusión de que es necesario mantener altas expectativas respecto a este alumnado también llegan otros investigadores (Mowat, 2010; Turner & Waterhouse, 2003)

Pero además del compromiso por los valores inclusivos y la preocupación por el bienestar afectivo del alumnado, Ainscow et al. (2000) mencionaban el **optimismo hacia el cambio**, la confianza en que la mejora es posible y el deseo de innovar y aprender nuevas formas de enfrentarse a la diversidad. Según las dos investigaciones de López y Urbina la actitud hacia la mejora constituiría otro elemento que configura los valores docentes y que puede facilitar u obstaculizar la puesta en marcha de prácticas más inclusivas. El estudio mencionado anteriormente de Ortiz y Lobato (2004), encuentra una relación potente entre la “cultura del cambio” y el desarrollo de prácticas de enseñanza y evaluación flexibles. Una escuela en movimiento cuyos profesionales se implican por aprender y mejorar, reflexionan sobre sus errores y evalúan el desarrollo de programas, sería lo que Visser et al. (2002) denominan escuelas *que aprenden* (“*learning schools*”), otro de los elementos claves en la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta. No podemos olvidar que la falta de formación es una de las barreras que con más frecuencia aparece en los estudios realizados, tanto con amplias muestras como en aproximaciones cualitativas (Álvarez et al., 2008; Armas, 2007; Berzosa et al., 2009; Cartledge & Johnson, 1996; Goodman & Burton, 2010; Heflin & Bullock, 1999; Marchesi et al., 2005; Porter & Lacey, 1999; Sandoval & Simón, 2007; Verdugo & Rodríguez, 2012; Wagner et al., 2006).

Barreras y facilitadores presentes en las Políticas del centro

Las *Políticas* del centro hacen referencia a las decisiones que se toman en el mismo para organizar la respuesta educativa en el marco de la atención a la diversidad, la organización de los recursos con que se cuenta, la puesta en marcha de programas globales del centro (que implican a varios grupos o a toda la comunidad), fundamentalmente relativos a la gestión de la convivencia y las relaciones, y otras decisiones concernientes al planteamiento curricular.

Medidas de atención a la diversidad

Consideramos que medidas de atención a la diversidad son todas las actuaciones que se desarrollan en el centro para ajustar la respuesta educativa a todos los alumnos, incluyendo por tanto aquellas estrategias metodológicas que utiliza el docente en el aula; pero hay otras actuaciones que se organizan desde un nivel superior y que dependen por tanto de decisiones tomadas en el claustro o por parte del equipo directivo, que tienen que ver con la organización de los recursos personales y los agrupamientos. Dependen por tanto de Políticas del centro y también en este ámbito podemos identificar barreras y facilitadores.

Por un lado, la ratio en las clases es mencionada una y otra vez en diversas investigaciones como una de las barreras más importantes para la inclusión de este alumnado (Dyson et al., 2002; Heflin & Bullock, 1999; Martín et al., 2009; Muñoz & Rodríguez, 2007; Porter & Lacey, 1999; Stage & Quiroz, 1997). Incluso los alumnos con esta problemática identifican como algo que fomenta sus dificultades (Wise & Upton, 1998). También es frecuente que los profesores reclamen más **recursos personales** (Ghesquière et al., 2004; Marchesi et al., 2005; Porter & Lacey, 1999; Wagner et al., 2006). Pero aunque sea lo que más demandan los docentes, de acuerdo con Fletcher-Campbell (2001), la presencia de otro adulto no siempre supone una mejora. Lo importante es lo *que* hace esta persona y cómo contribuye, tanto a proporcionar sensación de tranquilidad y control al profesor, como a promover la participación del alumno en clase y su aprendizaje. Si el apoyo se realiza sacándole del aula, lo que según Wagner et al. (2006) es lo más común, no parece que se esté promoviendo una verdadera inclusión de estos chicos y chicas. En cualquier caso, la función del personal de apoyo será un aspecto sobre el que volveremos en el apartado de *Prácticas*.

En la Comunidad de Madrid, una de las medidas de atención a la diversidad más extendida está relacionada con estas dos barreras. Nos referimos a los agrupamientos flexibles o desdobles. Como es sabido este recurso organizativo consiste en organizar grupos más pequeños a partir de otros más grandes con el objetivo de que al disminuir la ratio en algunos de ellos se pueda individualizar más la enseñanza (Martín & Mauri, 2011). También los grupos de refuerzo son una estrategia similar, que se crean eligiendo a aquellos alumnos con más dificultades y organizando grupos pequeños para ayudarles en algunas materias durante unas horas a la semana. Obviamente, estas prácticas dependerán de la existencia de recursos personales para ello, pero los criterios para realizar un tipo de agrupamiento u otro, tener en cuenta la presencia de alumnos con problemas emocionales y de conducta en una clase, o evitar la organización de grupos homogéneos por rendimiento, dependen de decisiones que se pueden tomar a priori (Torrego & Moreno, 2003). De aquí que Farrell et al. (2007) encuentren como elementos comunes en los centros inclusivos ciertos niveles de **flexibilidad** en la organización de sus recursos.

Convivencia y gestión de las relaciones

En el primer apartado se menciona la participación como un eje vertebrador de la inclusión, haciéndose hincapié en que los alumnos deben sentirse acogidos, queridos, valorados por su comunidad y deben poder participar en ella de forma activa. La manera en que se gestionan las relaciones y las normas en el centro puede suponer una barrera o un facilitador para la inclusión de este alumnado, en tanto que pueden agravar o, por el contrario, prevenir la aparición de estos problemas (Armas, 2007; Farrell et al., 2007; Goodman & Burton, 2010; Simón et al., 2011; Torrego & Moreno, 2003). En los siguientes párrafos revisaremos las barreras y facilitadores encontrados en este ámbito.

Entre los aspectos de la convivencia que varias investigaciones han identificado como posibles barreras para la inclusión de este alumnado, se pueden resumir en las siguientes:

- **Aproximaciones excesivamente punitivas.** Tanto Cooper (2008) como Jull (2008) afirman que precisamente los alumnos con problemas emocionales y de conducta, a pesar de ser considerados con necesidades educativas especiales, son el único colectivo con el que pareciera considerarse legítimo utilizar medidas excluyentes y tan punitivas como las expulsiones. Son de hecho el grupo de alumnos que más expulsiones y amonestaciones recibe. Todo ello a pesar de que los enfoques de tolerancia cero no hayan mostrado su eficacia, como defienden Skiba y Peterson (2000), y de que las expulsiones impidan que los profesores puedan atender a las necesidades de los alumnos. Además, los resultados de algunas investigaciones muestran que tampoco contribuyen a la rehabilitación del alumno, sino que se deteriora aún más su relación con el centro (Torrego & Moreno, 2003). El desacuerdo con la eficacia de las expulsiones también está presente entre los propios alumnos con estas dificultades. Wise y Upton (1998) entrevistaron a 36 adolescentes y la insatisfacción con las estrategias de disciplina era generalizada. Por su parte, Habel, Bloom, Ray y Bacon (1999) entrevistaron a 17 alumnos con trastornos de conducta o en riesgo de padecerlos y estos consideraban que las expulsiones eran poco eficaces (las veían más bien como unas “vacaciones”), además de percibir que eran sancionados de forma desproporcionada e injusta. También Munn y Lloyd (2005), con datos recogidos a lo largo de tres proyectos con entrevistas a 66 estudiantes excluidos por sus alteraciones comportamentales, comprueban su rechazo a las expulsiones, a pesar de reconocer su responsabilidad de sus actos. En España, aunque los profesores dicen utilizar medidas educativas en la resolución de conflictos (como el diálogo o la tutoría), los alumnos perciben que el enfoque mayoritario es el sancionador (Martín, Rodríguez & Marchesi, 2003; Martín et al., 2005).

- La **poca participación en decisiones** del centro, tanto en la creación de normas como en otros aspectos de funcionamiento general es otra de las quejas de los alumnos con estas dificultades (Clarke et al., 2011; Habel et al., 1999; Munn & Lloyd, 2005; Wise & Upton,

1998). En nuestro país el alumnado apenas participa en la resolución de los conflictos, siendo su voz menos oída en asuntos del centro que del aula y, por lo general, con menor participación en Primaria que en Secundaria (Marchesi, Martín, Pérez & Díaz, 2006; Martín, Rodríguez, et al., 2003; Martín et al., 2005). Las asambleas o los llamados “*circle time*” en Reino Unido son algunas estrategias que se han propuesto para favorecer las relaciones y la participación (Cooper, 2008).

- Injusticia, **incoherencia o falta de criterios claros**. Los tres estudios anteriores (Habel et al., 1999; Munn & Lloyd, 2005; Wise & Upton, 1998) ponen de manifiesto que los alumnos con problemas emocionales y de conducta consideran que en seguida se desconfía o se piensa que son culpables en cualquier conflicto y que las medidas que se utilizan con ellos siguen criterios distintos al resto de compañeros. En España, los alumnos en general (no con dificultades de comportamiento) y sus familias también perciben que los profesores no utilizan los mismos criterios y no siempre resuelven los problemas de forma justa. Incluso entre los docentes, un tercio cree que no se usan los mismos criterios (Marchesi et al., 2006; Martín et al., 2005).

- La mayor parte de las investigaciones que recogen la voz de los alumnos con problemas emocionales y de conducta señalan que estos **no se sienten escuchados** por parte de sus profesores y que es este uno de los elementos fundamentales en la construcción de un sentimiento de pertenencia y de ser acogido y querido. En el estudio de Clarke, Boorman y Nind (2011), que utilizan un método de investigación participativa con tres chicas de estas características, es el tema principal de las preocupaciones y quejas de estas. También aparece en los trabajos de Munn y Lloyd (2005), Habel et al. (1999) y Wise y Upton (1998). En esta última investigación, realizada mediante entrevistas, los alumnos se quejan de que los profesores no les escuchan porque no tienen tiempo, sobre todo en centros grandes. Además, explicaban que cuando habían acudido a un profesor no habían resuelto la situación (si acaso se empeoraba), por lo que dejaban de recurrir a ellos. En estudios de buenas prácticas el sentirse escuchado se revela como uno de los factores más relevantes y positivos para los alumnos. Por ejemplo, en las entrevistas que Polat y Farrell (2002) hicieron a 26 antiguos alumnos de una escuela especial para estas dificultades, estos coincidían en señalar que se sentían escuchados y apoyados por los adultos y que eso les ayudó enormemente. El no sentirse escuchado no sólo ocurre con el colectivo de estudiantes con trastornos del comportamiento. Otras investigaciones generales también ponen de manifiesto que los alumnos no acudirían a sus profesores a contarles sus problemas, como es el caso de Kniveton (2004), que utiliza entrevistas y cuestionarios con 623 adolescentes en Reino Unido. En España, dos estudios realizados por el Defensor del Pueblo en los años 1999 y 2006 sobre violencia escolar con muestras representativas nacionales de 3000 alumnos encontraron que sólo un porcentaje de en torno al 10-16% acudía a sus profesores ante una situación de maltrato; no obstante, destacaba positivamente que en el más reciente se

observaba un aumento del porcentaje de alumnos que contaría el problema a sus profesores (Defensor del Pueblo, 2007; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez & Fernández, 2003).

En contraposición a estas barreras, se han encontrado otros elementos que funcionan como factores de protección o facilitadores para este alumnado:

- **Relaciones positivas** entre el profesorado y los alumnos. De hecho, una buena relación entre ambos puede llegar a predecir un adecuado funcionamiento socioemocional o un buen desarrollo de habilidades sociales y mejora en la implicación en la tarea escolar, tal y como encuentran Decker, Dona y Christenson (2007) en un estudio exploratorio con 44 alumnos y 25 profesores de Primaria donde valoran a través de varias escalas estas variables. Relaciones cercanas, amables, basadas en el conocimiento y el respeto mutuo, en las que los alumnos se sienten apoyados y valorados, son las más mencionadas por estos cuando recuerdan o piensan en lo que más les gusta de sus profesores (Clarke et al., 2011; Cooper, 2008, 2011; Crowley, 1993; Habel et al., 1999; Polat & Farrell, 2002; Wise & Upton, 1998) e incluso es considerado por los docentes como un elemento importante (Goodman & Burton, 2000). Parece incluso que para los alumnos es más importante esta relación que las distintas estrategias que utilice el docente en el aula, tal y como expresan los 20 estudiantes con problemas emocionales y de conducta entrevistados por Garner (2000).

- Otra manera de participar en el centro es a través de **actividades extraescolares de ocio**. Los participantes del estudio de Polat y Farrell (2002) destacaban que la realización de distintas actividades les permitía dirigir sus energías hacia las mismas y, a la vez, sentirse satisfechos y exitosos en ellas.

- Aplicación de **programas globales de mejora de la convivencia** desde un modelo integrado de la convivencia, que incorporen la elaboración de normas del centro y del aula con la participación de los alumnos, añadan medidas reparadoras a las correctoras, favorezcan la colaboración con las familias e impliquen medidas organizativas (como las mencionadas en el apartado anterior) y estrategias específicas de prevención y resolución de conflictos como la comisión de convivencia o sistemas de mediación y de ayuda entre iguales (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio & Echeita, 2003; Moreno & Torrego, 1999). Algunos de los elementos que deben incorporarse a estos planes de mejora, como los cambios en el currículum o en la organización y gestión del aula, son analizados en los siguientes apartados posteriores. Otros programas que fomentan el apoyo entre compañeros y profesores, como el de Mowat (2010), muestran una mejora en las relaciones y en la manera en que los alumnos perciben a sus docentes.

Antes de terminar con este punto, consideramos importante hacer una pequeña referencia a la situación de la convivencia en nuestro país y, concretamente, en la Comunidad de Madrid. En general, los datos ponen de manifiesto un clima de convivencia positivo; los alumnos dicen sentirse muy bien en el centro y tener muchos amigos, y también los profesores valoran muy

positivamente sus relaciones con sus compañeros. Las familias también están satisfechas con el clima del centro y las normas. Se señalan algunos aspectos, no obstante, donde la satisfacción es menor, como los comentados anteriormente (poca participación en la resolución de conflictos y creación de normas o decisiones del centro, inconsistencia en la aplicación de criterios y enfoque predominantemente sancionador) (Marchesi et al., 2006; Martín, Rodríguez, et al., 2003; Martín et al., 2005). En la Comunidad de Madrid se aprobó el Decreto 15/2007 sobre convivencia en los centros educativos. La perspectiva que asume es fundamentalmente sancionadora, pues clasifica los tipos de incumplimiento de normas y establece varios niveles de sanciones. Sin embargo, esto no impide que se apliquen programas de mejora de la convivencia en determinados centros, como viene haciéndose desde hace años; por ejemplo, el programa *Convivir es vivir* (Carbonell, 1999) o los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes* (Díaz Aguado, 1996), además de la implantación de proyectos de mediación o alumnos ayudantes (Torrego & Galán, 2008; Torrego, 2012).

Planteamiento curricular

En el primer apartado vimos cómo tanto Martín et al. (2003) como Torrego y Moreno (2003; Moreno & Torrego, 1999), defendían la necesidad de reconstruir el currículum para incorporar en él la competencia socioemocional, es decir, las capacidades emocionales, de relación interpersonal y de inserción social, no como algo aislado o añadido al currículum tradicional, sino como una parte más de los contenidos intelectuales y que, por tanto, requiere una planificación igualmente sistemática que la que se utiliza para enseñar, por ejemplo, matemáticas. Recordemos que, desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, todo proceso educativo tiene una dimensión afectiva, es decir, no se puede dividir la cognición de la emoción, no podemos pensar que, cuando un alumno está aprendiendo, deja de lado sus emociones, se sobrepone incluso a ellas y así empieza a construir conocimiento. Pues bien, esta sencilla asunción nos lleva a reconocer, indudablemente, que si un chico o chica presenta problemas emocionales y de conducta, tendrá dificultades en su proceso de aprendizaje, incluso aunque tenga una capacidad intelectual por encima de la media, puesto que el aprendizaje que debe promoverse en la escuela, tal y como nosotras lo entendemos, implica a la persona en su totalidad y, además, es el que desarrolla de forma integral a la persona, y esto incluye las habilidades emocionales y sociales.

Varios artículos dan cuenta de la importancia que se ha venido dando al desarrollo de la Inteligencia Emocional desde que Goleman (1995) describió las competencias emocionales básicas como la expresión de emociones de manera apropiada, el manejo de las mismas, la capacidad para empatizar con otros, motivarse a uno mismo y a los demás o ejercitar habilidades sociales en las interacciones personales (Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods, 2007; Poulou, 2005; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2001). Aunque se hable

mayoritariamente de Inteligencia Emocional o de Habilidades Sociales como aspectos separados, tampoco el desarrollo emocional está separado del social, por lo que cualquier intervención debe combinar ambos aspectos y por ello nosotras optamos por el concepto de competencia socioemocional. Elias, Bruene-Butler, Blum y Schuyler (2000) definen el aprendizaje socioemocional de la siguiente manera:

The process through which children enhance their capacity to recognize and manage their emotions, appreciate the perspectives of others, establish pro-social goals and solve problems, and use a variety of interpersonal skills to effectively and ethically handle developmentally relevant tasks. (p.254)

El aprendizaje de estas habilidades, además, se ha relacionado con un mejor rendimiento escolar, mejor desempeño en el ámbito profesional y, lo que es más importante para nuestro objeto de estudio, con la prevención de problemas de salud mental (Humphrey et al., 2007). No es de extrañar, por tanto, que se plantee la incorporación de programas que desarrollan estas competencias como elemento preventivo para la aparición de los trastornos emocionales y de conducta, lo que Marchesi denomina *alfabetización emocional* (Cartledge & Johnson, 1996; Marchesi, 2004; Poulou, 2005; Simón et al., 2011). Algunos ejemplos de estos programas que trabajan habilidades sociales y emocionales en el contexto español son los trabajos de Güell y Muñoz (2001), López, Carpintero, del Campo, Lázaro y Soriano (2006), o Monjas (2009).

La integración en el currículum del centro de estas capacidades, resulta no obstante difícil de evaluar y no hemos encontrado investigaciones publicadas que describan y analicen su eficacia de forma global. Sí existe una amplia variedad de estudios que analizan los efectos de distintos programas dirigidos a desarrollar habilidades sociales, emocionales, o a reducir comportamientos agresivos ya sea en el marco de la mejora de la convivencia o centradas en colectivos más problemáticos, como son los alumnos con problemas emocionales y de conducta o con comportamientos agresivos. Los metaanálisis de estas investigaciones sólo recogen aquellas que son experimentales o cuasi experimentales, por lo que las aproximaciones cualitativas no están recogidas en dichas revisiones. Otra de las desventajas de estos metaanálisis es que al centrarse en aplicaciones de programas concretos no tiene en cuenta, precisamente, lo que nosotras estamos defendiendo, es decir, que no sean programas aislados sino que estén incorporados a una actuación global del centro y de manera transversal.

El metaanálisis realizado por Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford Jr y Forness (1999) centrado únicamente en programas de habilidades sociales para alumnos con trastornos emocionales o de conducta muestra una eficacia bastante modesta de los estudios incorporados en su análisis; los autores explican este hecho acudiendo a la longitud de los estudios (máximo 30 horas), probablemente insuficiente para la gravedad de los problemas, a una falta de flexibilidad (que viene determinada por las características de un estudio experimental) y al hecho de que una enseñanza de estas habilidades separada en sesiones formales puede resultar

artificial al no estar situada en contextos más naturales. Tras este metaanálisis ha habido un amplio desarrollo de la enseñanza de habilidades sociales, pero probablemente estos mismos problemas (duración, inflexibilidad y aislamiento o artificialidad) sean factores que impiden que se enseñe la competencia socioemocional de una manera eficaz y generalizable a todos los contextos de la vida de los alumnos. Otros metaanálisis posteriores han incorporado la valoración de distintas intervenciones. Por ejemplo, la realizada por Evans et al. (2004) sobre las estrategias utilizadas para atender al alumnado con problemas emocionales y de conducta en Primaria había encontrado la existencia de programas dirigidos a mejorar sus habilidades sociales; aunque los resultados de dichos programas eran positivos a corto plazo, no parecían mantenerse en el tiempo. Wilson, Lipsey y Derzon (2003) realizaron un metaanálisis con investigaciones que habían utilizado programas de intervención para reducir el comportamiento agresivo y determinaron que los que conseguían mayores efectos eran aquellos que incluían algún tipo de “counselling” (orientación terapéutica) y aproximaciones conductuales, seguidos por los que incorporaban componentes cognitivos conductuales o se centraban en entrenamiento de la competencia social; además, parecían más eficaces si se aplicaban de forma intensa en formatos individuales y eran aplicados por los propios profesores. Otro metaanálisis enfocado en los programas que se aplican en la escuela para disminuir la ira señaló efectos positivos en la mayoría, sobre todo en la aparición de síntomas externalizantes pero también internalizantes (Gansle, 2005). Concluyó también que muchos de estos programas incorporan la enseñanza de habilidades sociales y emocionales y que son más eficaces cuanto más duren en el tiempo. Como vemos, los problemas señalados más arriba sobre las investigaciones que valoran la eficacia de estos programas hacen necesario que tomemos con cautela sus resultados, aunque un elemento que parece repetirse es que deben ser intervenciones que se mantengan en el tiempo.

En España, además de incorporar, como proponen los autores más arriba mencionados, de manera transversal los contenidos relacionados con la competencia socioemocional, existe el llamado Plan de Acción Tutorial, que debe servir también como espacio para reforzar estos aprendizajes (Simón et al., 2011). Suele ser, de hecho, el momento en el que se aplican los programas de enseñanza de habilidades sociales y/o emocionales en los centros, ya que el alumnado de Secundaria cuenta con una hora específica a la semana. En Primaria, sin embargo, no existe tal espacio en el horario semanal.

Por último cabe mencionar que, dentro de lo que se considera planteamiento curricular, otras medidas de atención a la diversidad que pueden utilizarse son las de organizar las materias por ámbitos de conocimiento, favorecer la optatividad u organizar grupos de diversificación curricular (Martín & Mauri, 2011), aunque no encontramos referencias en la literatura académica sobre su eficacia en el caso del alumnado con problemas emocionales y de conducta.

Barreras y facilitadores presentes en las Prácticas del centro

La tercera dimensión recogida en el *Index for Inclusion* es la de Prácticas y hace referencia a las estrategias metodológicas y de gestión de la disciplina que se ponen en marcha en el aula y a las intervenciones específicas dirigidas a este alumnado, así como a la manera de organizar y aplicar los apoyos, tanto de profesores especializados (PT, por ejemplo) como del equipo o departamento de orientación (el modelo de asesoramiento que adopta).

Estrategias instruccionales y de gestión de la disciplina

Partir de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje supone entender que la construcción del conocimiento por parte del alumno se da en un contexto determinado, en relación con un contenido y una tarea específicos y en interacción con el profesor, que sirve de mediador en el proceso (Coll, 2001). El aula es el contexto primordial donde se produce la articulación de estos tres vértices del triángulo y donde, además, los alumnos con problemas emocionales y de conducta despliegan con frecuencia sus dificultades (ya sea con conductas disruptivas o con alteraciones emocionales que les impiden participar en la actividad de clase). Es por ello que se pueden y se deben identificar barreras y facilitadores en las prácticas del aula que van a impedir o, por el contrario, promover, la participación de estos alumnos en los procesos de enseñanza/aprendizaje. De poco sirve establecer medidas de centro si finalmente las interacciones instruccionales no mejoran. El enfoque de atención a la diversidad que se adopta en el aula puede constituir un facilitador o una barrera. Enfoques selectivos, neutralizadores o temporales (Coll & Miras, 2001) supondrían elegir para ellos un currículum distinto o programas o itinerarios diferentes tras haberlos seleccionado por sus características concretas. Por el contrario, constituiría un enfoque más inclusivo el que buscara ofrecer una enseñanza adaptativa a las características de *todos* los alumnos, no sólo de estos. De ahí que comencemos por repasar las prácticas en el aula ordinaria antes de estudiar otras medidas más específicas, como programas de intervención o, lo que será el siguiente apartado, el papel de los profesores de apoyo.

Dado que el estudio de las prácticas y estrategias de aula es enormemente prolífico, intentaremos resumir los hallazgos más significativos en el campo de la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta o, en su defecto, en el de la promoción de prácticas inclusivas. Terminaremos este punto haciendo referencia a programas de intervención específicos, que han sido fruto también de numerosas investigaciones y que se defiende como necesarios en la mayoría de los casos de problemas de conducta, sobre todo aquellos de mayor gravedad.

Contamos con varias revisiones realizadas específicamente con los alumnos con problemas emocionales y de conducta, que nos dan ya una información bastante completa y actualizada y que por tanto utilizaremos para evitar repetir los artículos que se hayan incluido en las mismas

(Cooper, 2011; DuPaul, 2007; Evans et al., 2004; Farley, Torres, Wailehua & Cook, 2012; Reddy, Newman, De Thomas & Chun, 2009; Shores & Wehby, 1999; Sutherland & Wehby, 2001; Wehby, Lane & Falk, 2003). Expondremos, de la misma manera que en los apartados anteriores, otros estudios que aporten información relevante para comprender las barreras y facilitadores que se han encontrado en el nivel de *Prácticas* del centro:

- Una de las principales barreras encontradas es que las **interacciones** que mantienen los alumnos con problemas emocionales y de conducta con sus profesores en el aula son fundamentalmente negativas e inconsistentes. Parece ser que los docentes apenas utilizan el refuerzo con ellos, dedican menos tiempo a instrucciones y explicaciones académicas y les proponen tareas más fáciles que a compañeros sin dificultades (McGhie-Richmond, Underwood & Jordan, 2007; Shores & Wehby, 1999; Wehby et al., 2003). Gunter y Coutinho (1997) explican el comportamiento del profesor en estas circunstancias con el paradigma del refuerzo negativo: al evitar las interacciones con los alumnos con problemas de conducta, los docentes “escapan” de situaciones potencialmente estresantes o desagradables.

Poco se ha investigado en el tipo de **estrategias instruccionales** más eficaces con este colectivo. Como bien expresan Wehby et al. (2003), se ha dedicado más atención a estudiar cómo manejar su conducta (lo que serían estrategias de gestión del aula), que a las estrategias instruccionales que ayuden a entender cómo enseñar a estos alumnos. Una de las que más atención ha recibido en los trabajos de investigación ha sido la de ofrecer Oportunidades para Responder (*“Opportunities to respond”* – OTR), es decir, la estimulación de la participación de los alumnos a través de preguntas o peticiones. Los resultados muestran que, a pesar de encontrarse una relación positiva entre esta estrategia y el rendimiento, la implicación y el uso de los refuerzos por parte de los docentes, se utiliza poco con el alumnado con problemas emocionales y de conducta (Magin, Wehby, Robertson & Oliver, 2011; Sutherland & Wehby, 2001). De hecho, la revisión realizada por Sutherland & Wehby (2001) ponía de manifiesto cómo cuando aumenta la frecuencia de conductas de OTR (o estimulación de participación, en nuestros propios términos), mejoran los resultados académicos, la implicación en la tarea (entendida como *on-task behaviour*) y disminuyen los comportamientos disruptivos.

Por otro lado, la investigación en el marco de la inclusión (no especialmente con problemas emocionales y de conducta) defiende que las prácticas en aulas inclusivas podrían considerarse buenas formas de ejercer la influencia educativa para todo el alumnado y no solo para el de necesidades educativas especiales, por el manejo experto de estrategias instruccionales variadas y basadas en un enfoque primordialmente constructivista (Dyson et al., 2002; Farrell et al., 2007). Las observaciones realizadas por McGhie-Richmond et al. (2007) con 63 profesores de Primaria mostraron que los docentes que hacen un buen uso de los tiempos (dedican mucho tiempo a la instrucción frente al control de la disciplina, establecen rutinas, expresan claramente lo que se espera en cada momento) y utilizan una buena presentación de la lección (revisando lo

anterior, anticipando lo que se va a trabajar, modelando, haciendo frecuentes preguntas, resumiendo, etc.) conseguían mantener la implicación y la atención de todos los alumnos, incluyendo aquellos en riesgo de tener problemas emocionales y de conducta o con dificultades de aprendizaje. Todas estas estrategias que utiliza el profesor configuran lo que se denomina también *clima motivacional de aula*. Simón, Gómez y Alonso-Tapia (2013) estudiaron la relación entre el clima motivacional promovido por el profesor, las estrategias de afrontamiento y la disrupción percibida por los alumnos, con una muestra de 827 estudiantes de Secundaria de la Comunidad de Madrid; confirmaron que un clima orientado al aprendizaje promovido por una serie de actuaciones del profesor antes, durante y tras las actividades, así como el uso de estrategias de afrontamiento de la disrupción constructivas (más adelante analizaremos con más detalle estas estrategias de gestión), se asocian con una disminución de la disrupción percibida y una mayor satisfacción por parte de los alumnos.

- El **contexto instruccional**, es decir, el tipo de organización de la tarea y su estructura de participación, también se ha mostrado importante en el desarrollo tanto de unas u otras estrategias por parte del docente como en la implicación en la tarea de los alumnos con problemas de conducta. Baker, Clark, Maier y Viger (2008), a través de observaciones sistemáticas a 98 alumnos (39 de ellos con problemas emocionales y de conducta) encontraron que se dan más comportamientos de implicación en la tarea en actividades que suponen instrucción a pequeño grupo o en enseñanza interactiva donde se comparte la responsabilidad de la participación, frente a tareas donde el profesor asume el peso del discurso frente a todo el grupo o los alumnos deben trabajar de manera autónoma e individual.

- Varias investigaciones muestran que una **organización social del aula** donde se promueve el trabajo colaborativo y la interacción entre compañeros funciona como un facilitador para la inclusión de los alumnos con trastornos de conducta y, en general, para prevenir conflictos de convivencia y problemas de disrupción (Cartledge & Johnson, 1996; Martín et al., 2003, Torrego & Moreno, 2003). Concretamente, Cartledge y Johnson argumentan que una variable crítica para este alumnado la constituyen las relaciones negativas que establecen con sus compañeros, por lo que es necesario promover actividades de aprendizaje cooperativo como la tutoría entre iguales. De hecho, los datos apoyan la aplicación de grupos o parejas de trabajo por sus buenos resultados académicos, conductuales y emocionales con este colectivo (Cooper, 2011; Cooper & Jacobos, 2011; Farley et al., 2012). Y también los propios alumnos demandan poder ayudar a otros compañeros (Habel et al., 1999).

- El estudio a escala nacional de Wagner et al. (2006) mostraba que los alumnos con estas dificultades eran atendidos de forma **individualizada** en su aula ordinaria durante muy poco tiempo. Precisamente cuando se les pregunta a estos estudiantes por aspectos positivos o que más valoran, es esa ayuda individualizada la que destacan (Polat & Farrell, 2002; Wise & Upton, 1998). Otro aspecto que también han señalado los estudios que recogían la voz de los

alumnos es que a menudo se les demandaba realizar trabajos que no estaban adaptados a su nivel o para los que no se sentían preparados; si además el profesor no les ayudaba, preferían dejar de hacerlo y esto se interpretaba como una conducta disruptiva (Turner, 2000; Wise & Upton, 1998).

- Asumiendo el riesgo de resultar repetitivas, es imprescindible traer a colación de nuevo la relación que establecen los docentes **con sus alumnos en el aula**. Acabamos de ver que, por lo general, se dan menos interacciones académicas que con otros alumnos y que estas son normalmente negativas. La revisión realizada por Cooper (2011), pone de manifiesto que una relación negativa intensifica a largo plazo los problemas conductuales, mientras que la calidez emocional del profesor ayuda a alumnos con problemas externalizantes e internalizantes a establecer relaciones positivas y mejorar sus resultados académicos. Más datos apoyan esta idea. Baker (2006), tras un estudio con 1310 alumnos y 68 profesores de Primaria en Estados Unidos, encontró que las buenas relaciones profesor-alumno influyen en los índices de adaptación en el aula y que, en el caso de los alumnos con problemas de conducta o problemas internalizantes, mantener una buena relación funcionaba como un factor de protección y los resultados académicos eran mejores que los de aquellos con dificultades similares pero unas relaciones más pobres con sus docentes. En otra investigación posterior con 693 alumnos (174 de ellos con problemas de conducta) encontraron que un estilo del profesor caracterizado por altas expectativas y elevado nivel de apoyo y calidez en la relación se asociaba para todos ellos también con indicadores de un mejor ajuste en el aula (Baker, Clark, Crowl & Carlson, 2009).

- Otra barrera parece ser el inadecuado uso de **estrategias de gestión del aula** (Heflin & Bullock, 1999). Con estrategias de gestión de aula (o manejo de la disciplina) nos referimos a aquellas dirigidas a mantener el orden y las normas sobre quién participa en cada momento (Doyle, 2006). Se pueden clasificar en proactivas o reactivas (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Wilks, 1996), según se anticipan y prevengan la aparición de conductas disruptivas o respondan a las mismas, respectivamente. Beaman (2006) encontró, tras utilizar cuestionarios con 145 profesores de Secundaria y observar a 79 de ellos, que suelen reforzar buenos comportamientos académicos (respuestas correctas, participación oral, etc.) y no buenas conductas sociales, mientras que apenas presentan respuestas negativas (reprimendas, llamadas de atención o castigos) tras equivocaciones académicas y sí aparecen, no obstante, tras malos comportamientos. Clunies-Ross et al. (2008) encontraron resultados similares, tras aplicar un cuestionario a 97 profesores de Primaria y observar a 20 de ellos; también concluyeron que los docentes decían utilizar estrategias proactivas y en las observaciones se confirmaba, y que el uso de estrategias fundamentalmente reactivas se relacionaba con un descenso de la implicación en la tarea por parte de los alumnos (Clunie-Ross et al., 2008). Esto nos hace pensar que, dadas las características del colectivo de alumnos con problemas emocionales y de conducta, lo que más frecuentemente se encuentren en el aula son reprimendas y castigos ante sus conductas

inadecuadas y pocos refuerzos cuando se portan bien. Además del infrecuente uso de los refuerzos tras comportamientos adecuados, se han señalado otros aspectos de la gestión de la disciplina que pueden dificultar la marcha de la clase. Por ejemplo, Gotzens, Castelló, Genovard y Badia (2003), con una muestra de 1389 estudiantes de Secundaria y sus 179 profesores en la que utilizaron cuestionarios sobre la percepción de la disciplina en clase, vieron que existían importantes discrepancias entre unos y otros y, fundamentalmente, que los docentes decían sancionar más comportamientos de los que percibían los alumnos, es decir, que hay cosas que hacen los profesores que resultan invisibles para sus estudiantes; además, estos percibían un uso más excluyente de la disciplina (más expulsiones de clase o enviar al despacho del director). El estudio anteriormente mencionado, realizado por Simón et al. (2013), también refleja que las estrategias que más usan los docentes, según creen sus alumnos, son las punitivas y que, además, estas se perciben como más eficaces a corto plazo que las constructivas o preventivas, aunque los propios datos ponen también de manifiesto que a largo plazo no consiguen sino perpetuar la disrupción y generar mayor insatisfacción y desmotivación (tanto en alumnos como en profesores).

Otras investigaciones que recogen la voz de los alumnos con problemas emocionales y de conducta también identifican como barreras el uso inflexible de la disciplina y un exceso de estrategias reactivas de carácter punitivo (Crowley, 1993; Turner, 2000; Wise & Upton, 1998). Por el contrario, los propios alumnos señalan algunas de las estrategias de gestión del aula que más les sirven, como cierta tolerancia por parte del profesor, el uso de refuerzos, avisos y que ofrezcan posibilidad de reparar los daños. En investigaciones centradas en el manejo de la disrupción en general se destaca la importancia de la cercanía física del docente y el movimiento en el aula, tanto durante sus explicaciones como cuando los alumnos deben realizar otras tareas, como estrategia de supervisión (Cooper, 2011; Gunter, Shores, Jack, Rasmussen & Flowers, 1995), o el uso del humor como estrategia para mantener la atención y favorecer una buena relación (Fovet, 2009; Goodman & Burton, 2010).

Una vez analizados los elementos más significativos de las prácticas docentes en el aula, es necesario hacer referencia a la aplicación de programas específicos de prevención e intervención de problemas emocionales y de conducta. Aunque suponen un enfoque que puede considerarse menos inclusivo por no implicar un enfoque global del centro, son muchas las propuestas de planes de intervención específicos y frecuentes las voces que defienden su necesidad, sobre todo en determinados casos y siempre de forma coherente con el resto de medidas planteadas en un nivel más global, con las que estamos de acuerdo (Giménez, 2011; Muñoz & Rodríguez, 2007; Simón et al., 2011). Las revisiones analizadas señalan la fundamentación de estos programas en distintos enfoques teóricos: conductuales, cognitivo-conductuales, psicoterapéuticos y sistémicos o ecológicos. Asimismo difiere el foco de la intervención (conducta, intervención sobre habilidades académicas, mejora de comunicación escuela-familia). Algunos incluyen

programas de enseñanza de habilidades sociales o emocionales; los datos relativos a estos últimos no los mencionaremos por haber sido comentados en el apartado de Políticas.

Evans et al. (2004), hicieron una revisión sobre las estrategias más eficaces en clases de Primaria con este colectivo de alumnado y encontraron que los métodos conductuales se mostraban eficaces para reducir la disrupción de manera inmediata pero eran los cognitivo-conductuales (que incluyen entrenamiento en autoinstrucciones) los que parecían obtener resultados más sostenidos en el tiempo. La revisión de Reddy et al. (2009) se centró en programas de prevención e intervención con niños y adolescentes con trastornos de conducta y en riesgo de padecerlos desde 1986 hasta 2006. La mayoría de los estudios incluidos en su revisión estaban dirigidos a reducir el comportamiento externalizante o a aumentar la implicación en la tarea y se prestaba poca atención a los elementos internalizantes, donde lógicamente se mostraban menos eficaces. Aunque los efectos de los estudios eran en general positivos, no ofrecía datos sobre las características de dichos programas de intervención. Farley et al. (2012), además de mencionar la utilidad de metodologías de apoyo entre compañeros, destacaban las intervenciones para mejorar el autocontrol (autoevaluación, automonitoreo, autoinstrucciones, selección de objetivos y resolución de problemas).

También resulta muy interesante un estudio de metaanálisis que evalúa la eficacia de intervenciones dirigidas a alumnos con TDAH (Du Paul, 2007). En estos casos suele incorporarse también el tratamiento con psicofármacos en la comparación. Este autor concluyó que las actuaciones más eficaces son las que combinan medicación e intervención conductual; también muestran su eficacia las dirigidas a mejorar las dificultades académicas (autorregulación, instrucción asistida con ordenador, modificaciones en las estrategias metodológicas), pero necesitan de una mayor investigación. En España se han publicado varios estudios centrados en TDAH también muy interesantes. El primero evaluaba un programa de formación a padres y profesores e intervención con alumnos de Primaria para trabajar las autoinstrucciones, el autocontrol, la autoevaluación, resolución de problemas, habilidades sociales y la reflexividad (Arco, Fernández & Hinojo, 2004). Sus resultados mostraban una mejora significativa en el nivel de oposicionismo, hiperactividad-impulsividad y desatención. Miranda, Jarque y Rosel (2006) compararon la eficacia en tres grupos: medicación, un programa psicoeducativo de entrenamiento a profesores y modificación conducta, y un grupo control. Según valoraron los docentes, la medicación ofrecía mejoras en inatención y en los problemas escolares frente al grupo control. Por su parte, el tratamiento psicoeducativo producía mejoras en hiperactividad frente a los grupos de medicación y control. Según los padres la mejora se daba significativamente más en el grupo del tratamiento psicoeducativo que en los otros dos tanto en inatención como en hiperactividad. Uno más reciente valoraba la eficacia de una intervención compuesta por tres programas integrados (con profesores, familias y alumnos) y el mantenimiento en el tiempo de los efectos (Presentación, Siegenthaler, Jara & Miranda, 2010).

La intervención, que incorporaba técnicas de modificación de conducta, cognitivo-conductuales, habilidades sociales y adaptaciones instruccionales, mostraba una mejoría importante, especialmente en las áreas académica y social. Estos datos muestran la necesidad de implantar programas específicos que incluyan la formación al profesorado y la intervención con los alumnos con TDAH para mejorar sus habilidades de autorregulación, aunque la medicación también ayuda a que los resultados se vean potenciados.

Por último, otro elemento que parece constituir un facilitador en la respuesta a este alumnado es el diseño de protocolos de actuación ante situaciones de crisis. Aunque se hayan puesto en marcha medidas preventivas como todas las anteriormente mencionadas, pueden aparecer situaciones especialmente complicadas donde el comportamiento de un alumno “explota” y es necesario tener planificado qué hacer y quién es el responsable de cada paso (Giménez, 2011; Muñoz & Rodríguez, 2007; Simón et al., 2011; Torrego & Moreno, 1999).

La organización de los apoyos

En la primera parte de este capítulo se ha explicado que los alumnos con problemas emocionales y de conducta, cuando son considerados como de necesidades educativas especiales, pueden contar con el apoyo de un profesor especialista de Pedagogía Terapéutica (PT). Como ya se ha señalado, los docentes identifican la falta de recursos personales para este apoyo como una de las barreras fundamentales. Pero no es menos importante definir qué papel cumpliría ese otro profesor antes de considerar su presencia como facilitador (Fletcher-Campbell, 2001).

Entre las investigaciones centradas en el papel de los profesores de apoyo con el colectivo de alumnos con problemas emocionales y de conducta, destacamos uno realizado en Reino Unido (Groom & Rose, 2005) que pretendía identificar los factores que facilitaban el trabajo de los asistentes respecto a dicho alumnado. Además de cuestionarios a 94 directores realizaron entrevistas en profundidad con profesores, directores, asistentes, familias y alumnos. Los resultados más relevantes mostraban que su trabajo es altamente valorado por compañeros y los propios alumnos y familias; también ponían de manifiesto que para que su labor fuera efectiva era necesario que el centro escolar reconociera el valor de su actuación y les incorporara a los procesos de toma de decisiones, planificación y evaluación, además de fomentar el trabajo colaborativo con otros profesores para compartir estrategias. En cuanto a su intervención con los alumnos, surgía como un elemento importante que tuviera capacidad de escucha y empatía y pudiera establecer una relación de confianza con los alumnos, que mantuviera una elevada confianza en el cambio de estos, además de que trabajara con ellos habilidades sociales y en contextos diferentes a los lectivos (patios o comedor, por ejemplo). Los resultados del estudio no permitían sin embargo determinar si era más eficaz el trabajo del asistente dentro o fuera del aula ordinaria.

Es precisamente uno de los temas más controvertidos (no sólo respecto a este alumnado sino en el debate inclusivo en general) si el apoyo que ofrece el PT o el asistente (“*teaching assistant*”, como se suele denominar en otros países), se realiza dentro o fuera del aula. Porter y Lacey (1999), en su estudio con 80 profesores, encontraron que aquellos que tenían el apoyo de otra persona dentro del aula se mostraban más satisfechos que el grupo del que se “sacaba” a los alumnos con problemas de conducta para ayudarles en otra clase más pequeña. También la revisión de Dyson et al. (2002) con centros inclusivos observaba que las buenas prácticas estaban caracterizadas por un mayor porcentaje de apoyo dentro del aula. A pesar de estos datos, hay ocasiones donde parece necesario que los alumnos reciban algún apoyo fuera del aula, por ejemplo, para preparar algo que se vaya a trabajar posteriormente en el aula de referencia y se asegure con ello una mayor posibilidad de éxito (Simón et al., 2011). A veces los propios alumnos señalan aspectos positivos de ese apoyo fuera de su clase de referencia, como ocurría con los participantes del estudio de Habel et al. (1999), que referían tener más libertad en ese entorno.

Si analizamos ahora el modelo de apoyo dentro del aula, es importante destacar que la presencia de ese segundo profesor en el aula debería cumplir ciertas condiciones para poder ser eficaz. Huguet (2009) destaca por un lado las capacidades que el profesor especializado debe desarrollar para la colaboración: ser flexible y capaz de adaptarse a las distintas maneras de enseñar de cada docente, poder crear relaciones profesionales con el tutor dentro y fuera del aula sin asumir un rol de “experto” que le dice el profesor cómo debe actuar, o de aportar modelos que enriquezcan su repertorio; por otro lado, habla de la importancia de una cultura del centro donde se facilitan relaciones de respeto mutuo y se desarrollan estructuras de planificación, análisis y revisión de la práctica de forma conjunta.

Del trabajo fuera del aula, contamos con pocos estudios. Como habíamos mencionado en el apartado 2.1, sabemos que en algunos países como Estados Unidos o Reino Unido, son frecuentes las clases especiales dentro de centros ordinarios (las llamadas “*self-contained classes*” o los *nurture groups*, respectivamente), donde en ocasiones se escolariza a alumnos con problemas emocionales y de conducta durante algunas horas o incluso todo el día. Por su posible similitud con la ayuda que presta el PT en la clase de apoyo, consideramos relevante mencionar una investigación centrada en las prácticas en estas aulas norteamericanas. Magin et al. (2011) quisieron analizar las diferencias que existían entre las estrategias docentes y los contextos instruccionales de estas clases especiales y las ordinarias, para lo que observaron y ofrecieron cuestionarios a 111 profesores de Primaria, 34 de clases especiales y 77 de clases normales en Estados Unidos. Sus resultados mostraron que el rendimiento de los alumnos con problemas emocionales y de conducta era peor en las clases especiales, donde también aumentaban las conductas disruptivas, de la misma manera que había mayor participación activa de los alumnos. En cuanto al tipo de actividad, se ponía de manifiesto que en las clases

especiales se dedicaba más tiempo a realizar actividades en pequeño grupo que en las clases ordinarias, donde eran más frecuentes las explicaciones al grupo completo. Una de las conclusiones del estudio que consideramos más relevante por el posible paralelismo con nuestros centros es que es precisamente la posibilidad de trabajar en pequeño grupo la ventaja de las clases especiales, pero las prácticas docentes concretas no difieren mucho unas de otras. Sería necesario, tal y como expresan los autores de la investigación, profundizar más en el estudio de las prácticas en unas clases y otras, puesto que quizá sean más adecuados los desdobles o agrupamientos flexibles que favorecen una ratio menor o el apoyo del PT dentro del aula, siempre que se fomenten metodologías que permitan la instrucción a pequeños grupos y el trabajo colaborativo.

En cuanto a los *Nurture Groups*, recordemos que eran clases especiales en centros ordinarios donde se intentaba promover un ambiente familiar y acogedor que diera respuesta a las necesidades emocionales los alumnos con estas dificultades (descritas también en el punto 2.1 de este capítulo). Aunque, como decimos, es una práctica que separa a los alumnos con dificultades de conducta, parece obtener resultados positivos (Colley, 2009; Cooper & Whitebread, 2007), y tiene algunas características que pueden servir de guía para fomentar otras prácticas, como el tipo de relaciones que se establecen, el objetivo de cubrir las necesidades emocionales o el desarrollo de rutinas que facilitan el desarrollo de la autoestima y habilidades socioemocionales y de comunicación.

Modelo de asesoramiento psicopedagógico

Por último, hemos querido incluir en la dimensión de Prácticas las posibles barreras o facilitadores relacionadas con la actuación del Equipo o Departamento de Orientación. Sus funciones están altamente vinculadas a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, tanto en lo relativo a la decisión sobre la modalidad de escolarización como al asesoramiento sobre la mejor respuesta educativa para ellos. Ambas tareas a menudo conllevan situaciones controvertidas éticamente puesto que estos profesionales tienen que tomar decisiones bajo la presión de las necesidades del centro y teniendo en cuenta las limitaciones de este en cuanto a recursos y/o intenciones o valores. Recordemos que es necesario que el orientador realice un dictamen poniendo nombre a las dificultades del alumno (discapacidad intelectual, TDAH, trastorno disocial o TGD, entre otros), para que pueda recibir el apoyo especializado del PT o el profesor realice una adaptación en la evaluación, por ejemplo, y a menudo la existencia del PT en el centro depende de que el orientador emita o no ese dictamen. (Galán & Echeita, 2011).

Pero, además, la asunción de un modelo de asesoramiento psicopedagógico u otro puede constituir en sí mismo una barrera para la inclusión, no sólo del alumnado con problemas emocionales y de conducta sino de cualquier estudiante (Hick et al., 2009). Configuraría una

barrera, a nuestro entender, el trabajo desde un modelo clínico, pues se basa en una perspectiva remedial y reactiva, que sitúa los problemas *en* los alumnos y asume una forma de trabajar centrada fundamentalmente en la evaluación de niños y niñas con problemas para identificar sus necesidades. Sin embargo, un modelo de asesoramiento educativo-constructivista parte de una visión interactiva del desarrollo humano y, por lo tanto, entiende que los problemas se dan en la interacción del alumno y el contexto escolar, por lo que su intervención debe ser sistémica y global, además de preventiva (Solé, 1998; Solé & Martín, 2011). Por otro lado, si recordamos algunos estudios de casos donde se implementaban programas de mejora (véase apartado de Barreras en la Cultura del centro), se destacaba el papel del consultor u orientador externo como un elemento clave en el desarrollo de prácticas más inclusivas (Ghesquière et al., 2004; Moreno & Torrego, 1999; Spalding et al., 2001). Esa figura bien podría ser la de un orientador psicopedagógico -ya sea desde un modelo externo (como ocurre en Madrid en Primaria) o desde un modelo interno (como ocurre en Secundaria)-, pero siempre con el objetivo de promover cambios en las culturas, políticas y prácticas del centro, sin limitarse su trabajo por tanto a la evaluación e intervención con alumnado con necesidades de apoyo específico (Giné, 2005).

Dificultades relacionadas con variables personales y del entorno sociofamiliar

Hasta ahora hemos expuesto una revisión de las barreras y facilitadores que podrían encontrarse en un centro escolar para la inclusión de los chicos y chicas con problemas de comportamiento. Pero existen otras dificultades que podemos relacionar más directamente con los propios chicos (sin considerar por ello que se originan *en* los alumnos) y con sus familias; en ocasiones pueden ser consideradas consecuencias de sus problemas pero en otros momentos pueden estar influyendo en el desarrollo de los mismos. En cuanto a las relacionadas con los alumnos, algunas de las dificultades ya se han mencionado brevemente en el punto 1, y tienen que ver con las áreas de su desarrollo que se ven afectadas (bajo rendimiento académico, déficits en habilidades sociales), pero hay otros que también es necesario plantear y que pueden constituir una barrera, como la manera en que ellos mismos entienden su problemática. Respecto a las familias, hablaremos brevemente de algunas características que pueden dificultar la mejora de estos alumnos, así como de sus propias expectativas y concepciones acerca del origen de los problemas de sus hijos.

Dificultades relacionadas con variables personales

- **Áreas de incidencia de sus dificultades**

- **Rendimiento académico.** Son varios los estudios que han encontrado una relación entre los problemas emocionales y de conducta y un bajo rendimiento académico, algo con lo que los

docentes parecen estar de acuerdo (Álvarez et al., 2008). Fuera del contexto español encontramos el estudio que realizaron Farrell et al. (1999) con una muestra de 117 alumnos de entre 7 y 19 años escolarizados en una casa residencial específica para problemas emocionales y de conducta. Comparados con la media nacional, su rendimiento era claramente menor tanto en Matemáticas como en lengua. También el estudio a nivel nacional realizado por Wagner et al. (2006) en Estados Unidos mostró un bajo rendimiento en Lengua y Matemáticas, sin que su muestra estuviera formada por alumnos que acudieran a centros especiales, como ocurría en el caso de Farrell et al. (1999). En España, el estudio realizado por el Equipo Metra (Metra, 2003), ya descrito anteriormente, también ponía de manifiesto cómo un porcentaje importante de los alumnos con trastornos psíquicos (donde estaban incluidos muchos con dificultades de comportamiento y emocionales) presentaba retraso en su escolarización, y con la edad aumentaba el porcentaje de alumnos que estaba escolarizado por debajo de lo esperado para su edad. Ahora bien, parece que no todos los problemas tienen la misma relación con el rendimiento. Lozano y García (2000), en un trabajo realizado con una muestra de 684 estudiantes de Secundaria asturianos, encontraron una relación significativa entre la presencia de problemas externalizantes y un mayor número de suspensos, pero no entre estos y los síntomas internalizantes. Barriga et al. (2002) intentaron estudiar la relación entre 8 tipos de problemas y el rendimiento (en lectura, escritura y aritmética) en una muestra de 58 adolescentes de centros especiales norteamericanos para alumnos con problemas emocionales y de conducta. Encontraron correlaciones entre rendimiento general y retraimiento, quejas somáticas, problemas de atención, comportamiento delictivo y agresión (no así con la ansiedad/depresión, los problemas sociales ni los problemas de pensamiento). Análisis más pormenorizados les llevaron a sugerir que son los problemas de atención los que median en ese bajo rendimiento. En cualquier caso, parece claro que la adaptación académica de este tipo de alumnos se ve afectada de alguna manera. No es de extrañar, por otro lado, sobre todo si asumimos que la cognición no puede estar separada de la emoción, como ya hemos argumentado anteriormente. Aunque parece que hay una relación más clara o directa entre los elementos externalizantes y el rendimiento, también los problemas emocionales pueden conllevar dificultades, ya sea de atención y, por tanto, de aprendizaje, o ya sea por una relación entre su malestar afectivo y su capacidad para participar de una manera activa y saludable en el proceso de aprendizaje.

- El bajo rendimiento de este alumnado también se explica si atendemos a su comportamiento en clase; de hecho, presentan un mayor porcentaje de comportamientos de **falta de implicación en la tarea** que otros alumnos, como observan Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe y Cleary (2006) con alumnos con TDAH y demuestra la amplia existencia de investigaciones dedicadas a promover una mayor implicación académica con este colectivo (Al-Hendawi, 2012).

- Kaufmman (2001), en su descripción general de las dificultades que estos alumnos pueden presentar, tras una revisión exhaustiva de otras investigaciones, destaca también la existencia de problemas de **motivación** y de **autorregulación**. Este último elemento también confirmado por un estudio longitudinal de Eisenberg y Guthrie (2000) con 146 alumnos de entre 6 y 8 años.

- **Dificultades en habilidades sociales y problemas en sus relaciones interpersonales.** Como se recordará, se suele promover el desarrollo de programas de intervención que faciliten el desarrollo de estas habilidades, algo que ya indica que ésta es un área especialmente problemática para este alumnado (Marchesi, 2004, Poulou, 2005; Turner, 2000). Los alumnos de la muestra del Equipo Metra (Metra, 2003) mostraban carencias en el desarrollo de la conducta asertiva (defender sus derechos, rechazar peticiones o escuchar al otro). Y, como bien señalan Frostad y Pijl (2006), los déficits en habilidades sociales están relacionados con una peor situación social (de aceptación por parte de los compañeros). Una revisión de la literatura realizada por Sánchez-Pérez y González-Salinas (2013) sobre el ajuste escolar del alumnado con TDAH, destaca que estos chicos y chicas presentan problemas de autorregulación e impulsividad emocional, así como dificultades para empatizar e interpretar claves sociales, algo que redundaría en sus relaciones interpersonales.

Los alumnos con problemas de comportamiento son menos aceptados por sus compañeros que los que tienen otras necesidades educativas especiales, como muestra la preocupación de los docentes de Secundaria del estudio de Álvarez et al. (2008); otras investigaciones que valoran el estatus social de estos alumnos también señalan en esta misma dirección. Según Mand (2007), que utilizó una prueba psicométrica con 239 alumnos (144 de centros ordinarios y 95 de escuelas especiales), aquellos que tenían problemas de comportamiento eran, en ambos contextos, más rechazados y tenían una posición social en el aula peor que los alumnos sin estas dificultades. Visser y Dubsky (2009) plantearon varias situaciones con distintos tipos de problemas de comportamiento y emocionales a 175 alumnos de Secundaria y comprobaron que el rechazo a los que muestran síntomas externalizantes e internalizantes es generalizado y apenas cambia aunque se aplique una intervención para mejorar la comprensión de estas dificultades. Además de estas investigaciones centradas en las actitudes de otros alumnos hacia los que presentan problemas de conducta, los propios estudiantes con estas dificultades manifiestan haber sido rechazados o maltratados a lo largo de su escolaridad o haber tenido problemas para mantener amistades (Habel et al., 1999; Polat & Farrell, 2002; Wise & Upton, 1998).

• **Comprensión de sus problemas**

La manera en que los alumnos se representan sus problemas, al igual que argumentábamos para los docentes, tiene importancia porque puede influir en su posible mejora y en la construcción de su autoconcepto y autoestima y, por tanto, en su adaptación personal. En las

siguientes líneas trataremos de resumir los datos de investigaciones que valoran estas representaciones, aunque son por lo general poco consistentes y más frecuentes con el alumnado con TDAH.

La importancia del **estilo atribucional** la señaló Eslea (1999), tras entrevistar a 26 niños de entre 7 y 11 años en una escuela especial para problemas de conducta. Aquellos que mejoraban más en el tratamiento presentaban un estilo atribucional más interno y global (de los eventos positivos) que los que progresaban menos. En estos, un estilo atribucional depresivo (atribuciones personales, estables e incontrolables para eventos negativos) parecía obstaculizar la eficacia de la intervención de modificación de conducta que se estaba llevando a cabo. También Maras, Brosnan, Faulkner, Montgomery y Vital (2006), que valoraron a través de diversos cuestionarios el estilo atribucional y el autoconcepto de 56 alumnos con y sin problemas de conducta, observaron, en los que sí presentaban dificultades de comportamiento, mayores puntuaciones en el estilo atribucional negativo; es decir, que atribuían los eventos negativos en mayor medida a sí mismos (se culpaban por ellos) y presentaban un autoconcepto con peores puntuaciones..

En cuanto a las atribuciones sobre los problemas de comportamiento, algunas investigaciones parecen señalar que son más frecuentes las atribuciones internas en los alumnos con problemas emocionales y de conducta. Munn y Lloyd (2005) en el estudio anteriormente mencionado, en que realizaban entrevistas semiestructuradas a alumnos que habían sido expulsados por problemas de conducta, encontraron que la mayoría consideraba que al crecer mejorarían, puesto que son problemas privados, suyos (locus interno, por tanto) y que otras personas podían ayudarles pero la mejora a fin de cuentas dependería de ellos, lo que refleja cierto grado de control. En un estudio realizado específicamente para comparar alumnos con y sin TDAH, los autores encontraban que los que estaban diagnosticados percibían sus comportamientos como menos controlables y más estables en el tiempo que aquellos sin TDAH. Sin embargo no observaron diferencias significativas en el locus y tampoco parecían considerar que sus comportamientos molestaran especialmente a otros (Kaidar, Wiener & Tannock, 2003).

Johnston y Lee (2005) quisieron comprobar si el tipo de atribuciones cambiaba según se realizara sobre el comportamiento propio o el de otros, para lo que utilizaron una muestra de 123 alumnos (45 de ellos con TDAH). Además de no encontrar diferencias entre las atribuciones entre los TDAH y los que no presentaban ningún diagnóstico (algo incoherente con algunos de los resultados comentados anteriormente), observaron que realizaban más atribuciones internas cuando valoraban los comportamientos inadecuados de otros que cuando juzgaban el suyo propio. Por otra parte, no encontraron diferencias en el grado de control.

Algunos estudios ponen de manifiesto una relación entre las atribuciones y la edad según la cual a medida que los alumnos se hacen mayores se aprecia una mayor complejidad en la

comprensión de los problemas. Swinson (2008) evaluó la autoestima y el locus de control de 60 alumnos (30 de Primaria y 30 de Secundaria) de centros especiales para problemas emocionales y de conducta. En cuanto al locus, encontró que los de Secundaria incluían más atribuciones externas que los de Primaria. Por su parte, McMenamy, Perrin y Wiser (2005), a través de entrevistas estructuradas a 16 chicos de 7-8 años de edad y otros 16 de 11-12 diagnosticados de TDAH, encontraron que, respecto al TDAH, los pequeños usaban, bien atribuciones a factores biológicos bien a factores psicológicos, y eran los mayores los que integraban los biológicos en las explicaciones psicológicas. En cuanto a los comportamientos agresivos, ambos grupos aludían predominantemente a factores psicológicos internos y controlables (destacando intencionalidad) o externos como la familia.

Además del estudio de Maras et al. (2006) que acabamos de describir, otros han mostrado una relación significativa entre el estilo atribucional y el autoconcepto. Tabassam y Grainger (2002) estudiaron la relación entre el autoconcepto académico, la percepción de autoeficacia y el estilo atribucional con alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje con y sin TDAH y obtuvieron una correlación significativa. Aunque no encontraron diferencias en el estilo atribucional de ambos grupos (negativo en general), el autoconcepto social de los que presentaban TDAH era peor que el de los que no tenían este diagnóstico, lo que refuerza de nuevo la idea de que presentan problemas en las relaciones interpersonales.

El autoconcepto y, por ende, la evaluación que se hace del mismo (autoestima) también parecen afectados en el caso del alumnado con problemas emocionales y de conducta. Slomkowski, Klein y Manuzza (1995) realizaron un estudio comparando 60 niños que habían sido diagnosticados de TDAH en la infancia frente a 62 sin esta dificultad y los resultados mostraron que los primeros tenían, en la adolescencia, peor autoestima y ajuste psicológico que los segundos. No obstante, en algunos casos aparecía una autoestima exageradamente alta entre alumnos con problemas de comportamiento. Esto se ha denominado “sesgo positivo ilusorio” (*“positive illusory bias”*). Este tipo de sesgo se ha encontrado en varias investigaciones, tanto con alumnos con diagnóstico de TDAH como con otros problemas emocionales y de conducta (Hoza, Pelham, Milich, Pillow & McBride, 1993; Swinson, 2008).

En cualquier caso, tanto una autoestima devaluada como una percepción poco realista y excesivamente positiva de uno mismo pueden constituir una barrera para la mejora de estos alumnos y por ello es necesario valorar en cada caso la forma en que un alumno se percibe a sí mismo y su comportamiento. Los estudios que valoran las atribuciones de causalidad de los problemas emocionales y de conducta no ofrecen resultados muy consistentes, aunque parece claro que, al menos con el alumnado con TDAH, que ha recibido un diagnóstico clínico y probablemente esté medicado, es más probable encontrar atribuciones internas y de falta de control, lo que puede ayudarles a no sentirse culpables pero también a creer que es la medicación la responsable de cualquier mejora. En el resto de chicos y chicas con trastornos de

conducta es necesario profundizar en la investigación y, teniendo en cuenta la relación existente entre los estilos atribucionales, el autoconcepto y los efectos de los tratamientos, la intervención educativa debe promover estilos atribucionales que les permitan entender sus problemas de una forma más sistémica e interactiva, les hagan conscientes de los aspectos que pueden y no pueden controlar y les ofrezcan una vía para el cambio a través de la asunción de determinadas responsabilidades y una toma de conciencia de las consecuencias de sus actos (MacLeod, 2006).

Dificultades presentes el entorno sociofamiliar

Aunque una descripción exhaustiva de la situación familiar de estos alumnos va más allá de los objetivos de esta tesis doctoral, mencionaremos de manera sucinta algunas características que pueden constituir barreras para la inclusión de sus hijos, sin volver a comentar las dificultades que pueden surgir en la colaboración con los centros escolares.

Cooper (1993) revisó la extensa literatura acerca de las características familiares de los alumnos con problemas emocionales y de conducta y encontró que se pueden caracterizar por una disciplina inconsistente o inefectiva; a menudo se identifica también una carencia de afecto que a veces puede manifestarse en forma incluso de rechazo. Algunas de estas familias pueden presentar frecuentes tensiones y desacuerdos en casa de manera violenta o incontrolada. En ocasiones se han encontrado relaciones entre la presencia de problemas emocionales y de conducta y el hecho de que vivan en áreas de desventaja social y económica, lo que a menudo conlleva un mayor grado de conflictividad en el entorno familiar. Una historia familiar difícil o el hecho de haber estado institucionalizado también pueden influir en el desarrollo de estos problemas. En España, un estudio realizado con 569 chicos y chicas andaluces de entre 7 y 16 años de edad, ha puesto de manifiesto una mayor presencia de problemas emocionales y de conducta entre aquellos que eran adoptados y los que no eran adoptados (Sánchez & Palacios, 2012).

Entre algunas pautas educativas desajustadas, el Equipo Metra (2003) encontró, en las familias de aquellos menores con trastornos moderados o graves, un alto índice de sobreprotección. Aunque en su muestra había un elevado número de familias monoparentales (por divorcio, separación o fallecimiento de alguno de los padres), no encontraron relación entre la estructura y la gravedad; si bien afirmaron que la estructura puede constituir un factor de riesgo, otorgaban más importancia a la dinámica relacional en la familia.

Otros estudios han valorado la relación entre determinadas pautas de crianza y la aparición de problemas de conducta. Por ejemplo, Gámez-Guadix, Strauss, Carroble, Muñoz-Rivas y Almendros (2010), con una muestra de 1071 estudiantes universitarios, encontraron una relación significativa entre el uso del castigo corporal como estrategia disciplinaria y la aparición de conductas antisociales a largo plazo. Cava, Musitu y Murgui (2006) encontraron una relación indirecta entre los patrones de comunicación familiar y la actitud familiar ante la

escuela y las conductas antisociales y desafiantes de los adolescentes con una muestra de 655 alumnos de Secundaria.

Otra barrera que se ha identificado en la evolución de los trastornos de conducta tiene que ver con los recursos con que cuentan las familias. Por un lado, la preparación que tienen para manejar los problemas de sus hijos (Cooper, 1993). Aunque las familias del estudio del Equipo Metra (2003) decían sentirse moderadamente preparadas, aquellas que tenían hijos mayores o con trastornos de mayor gravedad, señalaban carencias más importantes en este sentido. Y, de hecho, a pesar de esta satisfacción media, entre sus demandas destacaba la formación e información sobre los problemas de sus hijos y la forma de solucionarlos.

Por otro lado, las familias de dicho estudio demandaban dos aspectos concretos en relación con los servicios externos al educativo. Primero, un incremento en los recursos personales en los servicios de Salud Mental que permitiera tener una atención más continuada, así como una mayor continuidad en los profesionales. Segundo, una mejor coordinación entre todos los servicios que atienden a sus hijos (incluyendo los de Salud Mental y el Educativo).

Atendiendo a los datos señalados es comprensible, por tanto, que los docentes atribuyan los problemas de conducta a factores familiares, como hemos visto anteriormente, dado que hay elementos en las pautas de crianza y las relaciones familiares que influyen en el desarrollo de determinados comportamientos de sus hijos. No obstante, los elementos aquí mencionados no son capaces de explicar por sí solos el origen de los problemas emocionales y de conducta, como ya se ha argumentado en varias ocasiones.

Finalmente, consideramos importante, de la misma manera que hemos hecho para los docentes y los alumnos, analizar las atribuciones que las familias realizan sobre los comportamientos de sus hijos. Es relevante en tanto en cuanto una discrepancia con los docentes se puede volver una barrera para la colaboración, pero también respecto a la respuesta que ellos mismos ofrecen a las conductas inadecuadas de sus hijos y en lo relativo a las expectativas de mejora, dado que se ha visto que atribuciones internas y controlables provocan respuestas más negativas por parte de los padres (Gerdes & Hoza, 2006; Johnston & Patenaude, 1994).

Son más frecuentes los estudios que se han centrado en madres y padres de niños con TDAH. Johnston y Patenaude (1994), aplicaron cuestionarios a 43 padres (26 mujeres y 17 varones) de niños con TDAH. Los comportamientos inatentos-hiperactivos y los oposicionistas-desafiantes eran igualmente vistos en términos de locus y estabilidad (fundamentalmente como causas internas y estables), pero los oposicionistas se percibían como más controlables. Gerdes y Hoza (2006), además, concretaron que las madres de niños hiperactivos perciben la desobediencia y el comportamiento inatento-impulsivo como menos controlable e intencional que las de niños sin el trastorno. Maniadaki, Sonuga-Barke y Kaokuros (2005) analizaron las diferencias en función del sexo del menor que muestra la conducta, y observaron que los padres atribuían un mayor grado de control a los chicos que a las chicas y que con estas se aludía más a

factores biológicos para explicar su conducta. Otros estudios con padres de hijos sin problemas ponen de manifiesto que, cuando tienen que juzgar descripciones de conductas inadecuadas, aumentan las atribuciones a causas disposicionales, controlables e intencionales a medida que aumenta la edad del niño que manifiesta la conducta problemática (Dix & Grusec, 1985). También han mostrado que, además de mantener una concepción compleja de los problemas de comportamiento, señalan factores relacionados con el comportamiento del profesor (como actuaciones injustas) y la vulnerabilidad de los alumnos a la influencia de sus iguales y una situación familiar adversa como posibles causantes de los conflictos (Miller, Ferguson & Moore, 2002). El estudio realizado por Martín et al. (2003) sobre la convivencia en Secundaria, mostró sin embargo que las familias suelen atribuir los conflictos a la existencia de alumnos conflictivos, familias permisivas o falta de respeto de los alumnos, pero no atribuyen tanta importancia a los factores escolares o del profesor.

Como vemos, contamos con pocos datos acerca de las atribuciones que las familias de alumnos con problemas emocionales y de conducta (que no tengan diagnóstico de TDAH) realizan acerca de las dificultades de sus hijos. Parece que cuando existe un diagnóstico como el TDAH, los padres atribuyen a causas internas (fundamentalmente biológicas), estables y poco controlables el comportamiento de sus hijos. En cambio, los padres de niños sin este trastorno, cuando valoran conductas problemáticas en general, suelen atribuir un mayor grado de control a los chicos. No obstante, es necesario profundizar en esta línea con familias españolas, de las que no tenemos información pormenorizada que nos permita saber si su manera de entender estos problemas constituye actualmente una barrera para su coordinación con el centro y la puesta en marcha de actuaciones que ayuden a su hijo a mejorar su adaptación.

Síntesis de las barreras y facilitadores para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta

Ha sido mucha la información que se ha ofrecido a lo largo del capítulo, por lo que exponemos ahora una breve síntesis de las barreras y facilitadores identificados en la literatura académica para la inclusión de los alumnos y alumnas que presentan trastornos emocionales y conductuales. En la Fig. 1.1 hemos resumido los elementos que han resultado especialmente relevantes según la revisión realizada. La interacción de estos 4 niveles (Culturas, Políticas, Prácticas, Variables personales y sociofamiliares) configura el panorama, enormemente complejo, en el que se insertan los problemas emocionales y de conducta. Como se ha podido ir viendo a lo largo de las páginas anteriores, el conocimiento que tenemos del funcionamiento de estos aspectos en los centros educativos de la Comunidad de Madrid es todavía insuficiente; por ello, como explicaremos en el próximo capítulo, nos hemos marcado como objetivo

fundamental en esta tesis doctoral aproximarnos a la realidad del sistema educativo madrileño en cuanto a la respuesta que está ofreciendo a este alumnado, con la intención de cubrir las dimensiones que, desde el marco de la inclusión educativa, se utilizan en el análisis de las barreras para su aprendizaje, su presencia y su participación.

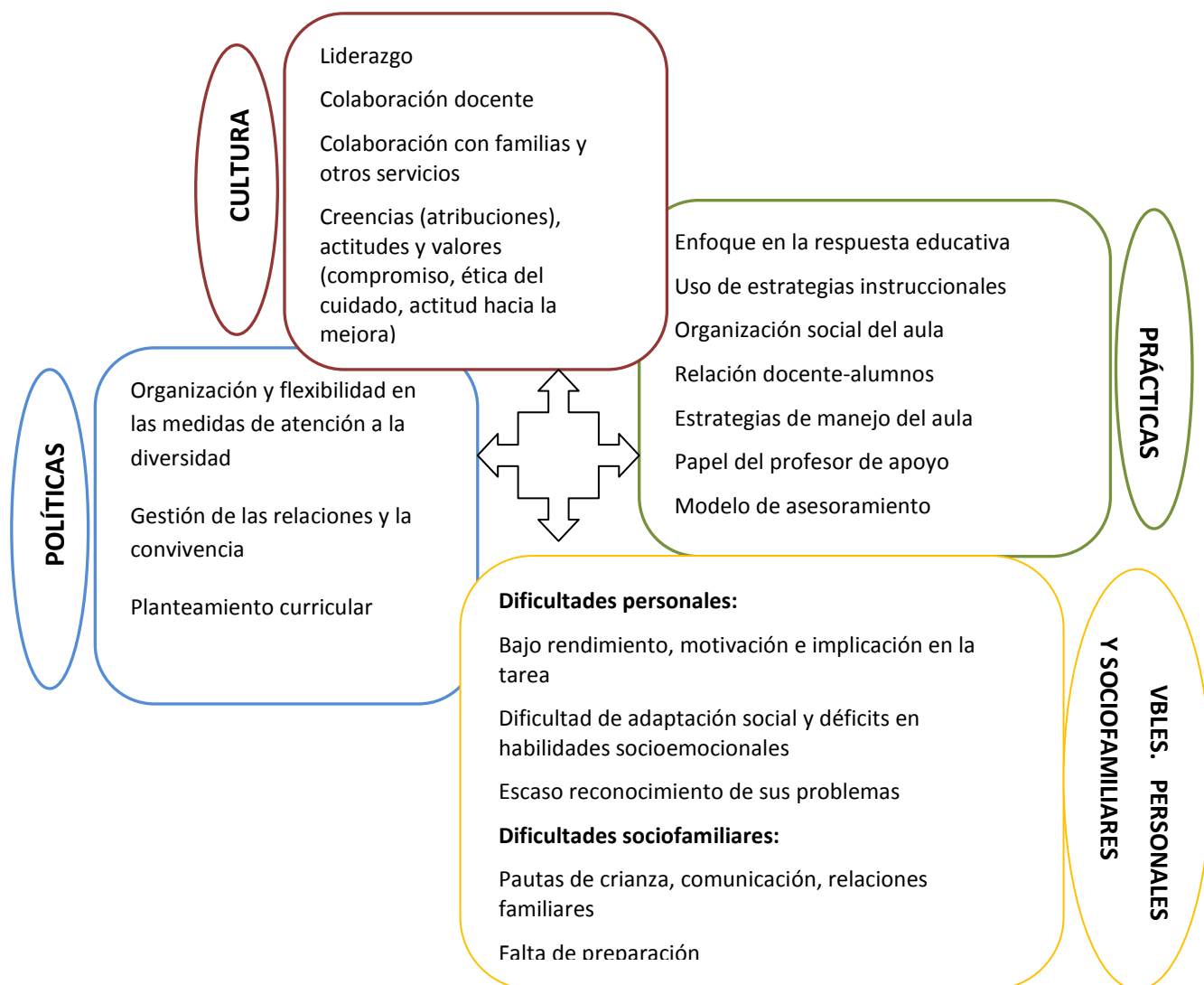


Fig. 1.1. Síntesis de los elementos que configuran las posibles barreras para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta

2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL TRABAJO EMPÍRICO

“No hay más que un camino para el progreso en la educación, como en todas las cosas humanas, y es el de la ciencia guiada por el amor. Sin ciencia, el amor es impotente; sin amor, la ciencia es destructiva.”

Bertrand Rusell

En el capítulo anterior se ha expuesto la revisión de las investigaciones realizadas en torno a la situación de los alumnos con que presentan problemas emocionales y de conducta desde el marco teórico de la inclusión educativa. En este capítulo pretendemos reflexionar sobre la metodología más frecuentemente utilizada en los estudios analizados, lo que permiten comprender unos y otros métodos y las limitaciones que presentan y es necesario superar. Finalmente, expondremos la perspectiva epistemológica de la que partimos para realizar esta tesis doctoral y justificaremos la aproximación metodológica utilizada en los tres estudios que se presentan.

1. El estudio de los problemas emocionales y de conducta

Antes de presentar la revisión de la metodología utilizada en los estudios utilizados en el marco teórico, es preciso hacer algunas consideraciones previas. Por un lado, se han recogido investigaciones realizadas explícitamente desde el marco de la inclusión educativa; pero también se han incluido otras que, teniendo como objeto de estudio este alumnado, se han centrado en la influencia de determinadas variables sin adoptar de forma explícita una postura de partida inclusiva. Esta mirada, como veremos, es importante para analizar algunas de las características metodológicas y nos ha de servir de punto de partida en el diseño de nuestros estudios.

Por otro lado, algunos estudios incluidos en el primer capítulo no hacen referencia explícita al alumnado con problemas emocionales y de conducta, pero tratan aspectos relevantes para el objeto de estudio de la tesis, como la convivencia en los centros, el desarrollo de prácticas inclusivas o la aplicación de programas de habilidades sociales y emocionales. El análisis de las metodologías que utilizan también nos permite conocer limitaciones y potencialidades que podemos aprovechar para planificar nuestra investigación. Por ello, iremos exponiendo los motivos de las decisiones tomadas en nuestro diseño a la vez que analizamos las limitaciones y potencialidades encontradas en los diversos estudios.

El estudio de las dimensiones globales: Cultura y Políticas

Como se puede comprobar en la exposición del marco teórico, cuando hemos intentado encontrar estudios que valoraran las barreras o facilitadores existentes en dimensiones de nivel de centro, como el liderazgo, la coordinación o la aplicación de planes globales de mejora, la mayor parte de las investigaciones partían de una metodología cualitativa y pocas eran las que lo habían estudiado en relación con los alumnos con problemas emocionales y de conducta; de hecho, eran más frecuentes las que lo estudiaban para hablar de centros inclusivos en general, sin centrarse en ningún colectivo en concreto. La revisión que realizaban Dyson et al. (2002) sobre acciones aplicadas en el conjunto de la escuela para promover la participación de todos los alumnos, incluía una mayoría (25 de 27) que se basaban en estudios de casos únicos o múltiples y que suponían cierto trabajo de campo. Los otros dos incluidos en su revisión habían llevado a cabo encuestas para recoger las opiniones de los profesores. A pesar de que algunos de los estudios recogidos presentaban ciertas limitaciones metodológicas (en cuanto al diseño o a una descripción pobre del proceso seguido tanto para la recogida de datos como para el análisis de los resultados y exposición de los mismos), estos autores consideraban que las conclusiones que se extraían de ellos podían considerarse basadas en evidencia suficiente. No obstante, proponían ciertas recomendaciones para mejorar los aspectos metodológicos de los estudios de este tipo. Entre otras, insistían en la necesidad de mejorar la forma de informar sobre el proceso de investigación y en incluir medidas de resultados que pudieran dar cuenta de hasta qué punto una determinada práctica estaba siendo eficaz en promover la participación de los alumnos. Estos resultados no se refieren únicamente a recoger información sobre el rendimiento o las calificaciones de los alumnos, sino también a distintas formas de participación en clase, en el currículum y en el centro en general.

Además de la revisión realizada por Dyson et al. (2002), que cubre el estudio de las prácticas globales en centros inclusivos, nosotras hemos utilizado también en la revisión algunas referencias a investigaciones que identificaban barreras y facilitadores en el liderazgo, la coordinación interna o la coordinación externa. En todos esos casos era también una metodología cualitativa la que les había permitido llegar a estas conclusiones y resultaban especialmente comunes aquellos que se centraban en “buenas prácticas”. Por ejemplo, Spalding et al. (2001) habían realizado un estudio de casos a lo largo de 7 años para estudiar el proceso de cambio en una escuela especial para alumnos con problemas emocionales y de conducta. Kugelmass (2003) precisamente analizó el estilo de liderazgo y la organización de la coordinación en tres centros considerados inclusivos, también a través de un estudio de casos, siendo éste comparativo de tres centros de países diferentes. Goodman y Burton (2010), que identificaron también barreras en este sentido, lo hicieron a través de entrevistas

semiestructuradas con docentes, aunque el número de participantes de su muestra era muy limitado (sólo 8 docentes).

Junto a estas aproximaciones hemos encontrado otro tipo de investigaciones que buscaban valorar la eficacia de distintos programas o intervenciones en estos niveles más globales del centro. Por ejemplo, tanto la investigación de Wilkinson (2005) como la de Heath et al. (2004) estudiaban la eficacia de dos programas de intervención que incluían el asesoramiento a las familias y a los profesores en la atención al alumnado con problemas de conducta y los resultados eran bastante positivos. Utilizaban además varias medidas diferentes para evaluar la eficacia (tanto la valoración de padres y profesores a través de cuestionarios como el uso de escalas para analizar la conducta de los alumnos objeto del programa).

En España apenas hemos encontrado investigaciones que se posicionen en una perspectiva inclusiva y hagan algún estudio de las variables más globales que hemos mencionado hasta ahora en relación con el alumnado con problemas emocionales y de conducta. Con estas características hemos identificado, por ejemplo, el estudio de Moreno y Torrego (1999), en el que exponían la aplicación de un programa de desarrollo de conductas prosociales en dos institutos madrileños y en el que, a través de dos estudios de casos con una variedad muy amplia en las técnicas de recogida de datos (entrevistas, observaciones, diario, análisis documental y cuestionario abierto), identificaban elementos de la coordinación, el liderazgo o la gestión de la convivencia relevantes para nuestro objeto de estudio; o el realizado por Ortiz y Lobato (2004), que intentaba encontrar relaciones entre variables propias de la cultura escolar y la inclusión a través de técnicas cuantitativas (varias escalas) y cualitativas (entrevistas semiestructuradas para ampliar la información). No obstante, siendo la convivencia un tema que sí ha preocupado tanto a investigadores como a otras instituciones, en este campo sí contamos con una gran variedad de investigaciones españolas. La mayoría de ellas utilizaron una aproximación más cuantitativa y con muestras amplias; las técnicas de recogida de datos eran sobre todo cuestionarios y solían incorporar las opiniones de distintos colectivos (Defensor del Pueblo, 2007; del Barrio et al., 2003; Martín et al., 2003, 2005). Esta metodología ha permitido tener una idea aproximada del funcionamiento de los centros en relación con la convivencia y la gestión de las relaciones en un contexto español.

Parece ser, por tanto, que las aproximaciones cualitativas permiten conocer y profundizar más en el funcionamiento de algunos aspectos globales del centro; no obstante, se requieren ciertas mejoras en la aplicación de dichos métodos, como proponían Dyson et al. (2002). Además, otras aproximaciones más cuantitativas, como las utilizadas en las investigaciones sobre convivencia en España, o el uso de encuestas a nivel nacional para conocer datos sobre tipos de apoyo, recursos disponibles, etc., también pueden permitir tener información más ajustada sobre lo que pasa de manera “general” en los centros educativos, y no sólo en una escuela con características específicas.

En cuanto a los estudios enfocados en las creencias, los valores o las actitudes del profesorado hemos identificado una mayor variedad, tanto en las características metodológicas como en la perspectiva teórica desde la que se realizan. En primer lugar, hemos expuesto dos investigaciones que estudiaban las concepciones del profesorado combinando el marco de la inclusión y el de las teorías implícitas del profesorado (López et al., 2009, López, 2010; Urbina et al. 2011; Urbina, 2013). En ambos casos habían combinado el diseño de cuestionarios de dilemas, que son los que se vienen utilizando desde el enfoque de las teorías implícitas de nuestro grupo de investigación (Pérez Echeverría et al., 2006), con entrevistas, grupos de discusión e incluso observación participante. La combinación de varios métodos de recogida de datos les permitió reconocer la configuración de perfiles de concepciones entre los docentes, unos más cercanos a la postura inclusiva y otros que se podrían considerar menos facilitadores o incluso segregadores. La identificación de algunas de las dimensiones que configuran estas concepciones (como los valores, la actitud hacia la innovación y la mejora o las atribuciones de causalidad) han servido de base también para nuestra investigación, aunque no esté entre nuestros objetivos profundizar en la naturaleza de dichas concepciones.

En segundo lugar, por lo que a las creencias se refiere, hemos recogido varias investigaciones que analizaban o bien las atribuciones del profesorado, padres y alumnos acerca de los problemas del comportamiento, o bien las actitudes hacia el colectivo que los sufre. En estos casos, las técnicas de recogida de datos se distribuían entre el uso de cuestionarios -con mayor o menor grado de apertura- y las entrevistas.

Los estudios de las atribuciones (tanto de docentes como de familias y alumnos) utilizaban preferentemente cuestionarios o técnicas similares cuantitativas, lo que suponía el acceso a una muestra más amplia, aunque la comparación entre ellos es difícil puesto que no todos utilizan las mismas dimensiones, los mismos tipos de comportamiento, muestras comparables ni técnicas similares (Bibou-Nakou et al., 2000; Gerdes & Hoza, 2006; Guttman, 1982; Ho, 2004; Johnston & Patenaude, 1994; Liljequist & Renk, 2007; Maniadaki et al., 2005; Mavropoulou & Padieladu, 2002; Miller, 2000; Poulou & Norwich, 2002; Sodak & Podell, 1994). La mayor parte de estas investigaciones proponían descripciones de comportamientos (viñetas o historietas) y luego solicitaban a los participantes que otorgasen más o menos importancia a determinados factores que se les proponían de antemano. Sólo dos de los realizados con docentes (Brophy & Rohrkemper, 1981; Miller, 1995) y otros dos con alumnos (Eslea, 1999; McLeod, 2006) utilizaban entrevistas. La población más representada es la de los docentes de Primaria. Sólo el estudio de Ho (2004) y el de Gibbs y Gardiner (2008) incorporaban al profesorado de Secundaria, y únicamente este último trataba de analizar posibles discrepancias entre etapas. En el caso de las familias, la mayor parte de los trabajos eran de alumnos con diagnóstico de TDAH y también de Primaria, lo que limita las conclusiones a este tipo de dificultades. Y, en lo que se refiere a los propios alumnos, sólo el estudio de Swinson (2008)

estudiaba el estilo atribucional de alumnos de ambas etapas, sin ser siquiera su principal objetivo.

Como se puede comprobar, el estudio de las atribuciones tiene algunas lagunas importantes; no sólo la falta de datos en el contexto español sobre los problemas de conducta; en general, podemos conocer más acerca de las atribuciones de los docentes de Primaria pero poco sabemos de las de profesores, alumnos o familias de adolescentes. Además, el uso de cuestionarios cerrados en los que se propone que analicen el comportamiento de otros y no el suyo propio (en el caso de los alumnos) no refleja con total validez lo que realmente piensan sobre sus dificultades, como ponía de manifiesto el estudio de Johnston y Lee (2005), que encontraban más atribuciones internas para el comportamiento de otros que para el propio. Por último, ninguno de los trabajos descritos asume de forma explícita una perspectiva inclusiva.

Las investigaciones centradas en las actitudes del profesorado han ido aumentando en los últimos años y, por lo general, ofrecen algunos datos consistentes (como las diferencias entre etapas, la importancia de la formación o la influencia de algunos factores del centro como el apoyo percibido). La mayoría de los estudios utilizados y los incluidos en las revisiones de Avramidis y Norwich (2002) o Chazan (1994) utilizaban metodologías cuantitativas, normalmente cuestionarios con respuestas tipo likert. De los referidos en nuestro marco teórico, sólo el de Heflin y Bullock (1999) empleaba entrevistas en profundidad, pero ofrecía muy poca información del procedimiento, la muestra o las medidas para asegurar la fiabilidad y validez en los análisis de los datos. En cuanto a lo que sabemos en el contexto español, sólo el estudio de Álvarez et al. (2008), con cuestionarios a profesores de Secundaria, nos ofrece información sobre las actitudes hacia los trastornos graves de conducta en comparación con otro tipo de dificultades, pero no deja de ser una única aproximación, que requeriría de otras que pudieran confirmar y ampliar algunas de sus conclusiones. Por otro lado, Avramidis y Norwich (2002) recomendaban, tras la revisión de la literatura al respecto, utilizar métodos cualitativos que permitieran relacionar las actitudes con el contexto donde se desarrollan y conocer cómo evolucionan con la propia práctica docente y en centros que intentan ser más inclusivos.

En tercer lugar habíamos destacado los valores como otro de los elementos fundamentales en el desarrollo de prácticas inclusivas. En este sentido la cantidad de estudios es mucho más limitada que en los casos de las atribuciones y las actitudes y más aún respecto a los alumnos con problemas emocionales y de conducta. Lo que sí parece claro es que cuando se identifican los valores como facilitadores de la inclusión es a través de estudios cualitativos, como la revisión de Dyson et al. (2002) o los estudios de casos de Farrell et al. (2007). Es en el contexto de la investigación de las concepciones docentes como teorías implícitas donde la aproximación a los valores se realiza de una manera más cuantitativa, como habíamos mencionado anteriormente, a través de cuestionarios de dilemas. No obstante, acceder a los valores de las personas no es fácil, menos aún con tareas de lápiz y papel, que nos pueden permitir, como

mucho, conocer los valores “declarados”; un enfoque cualitativo que analice el discurso y pueda comprobar coherencias e incluso combine varias técnicas de recogida de datos como la observación, puede ser una buena herramienta para identificar la fuerza de los valores de los educadores cuando se enfrentan a la tarea de enseñar a alumnos con problemas emocionales y de conducta.

El estudio de las prácticas en el aula. Métodos observacionales

En este apartado vamos a centrarnos en la forma en que se han venido estudiando los problemas emocionales y de conducta en el contexto del aula. Probablemente sea en este ámbito donde más estudios se pueden encontrar de los realizados con este colectivo, aunque también es menos frecuente que partan, de forma explícita, de una perspectiva inclusiva (Evans et al., 2003). Contamos con varias revisiones sobre la eficacia de determinadas intervenciones o prácticas concretas en el aula (Evans et al., 2003; Reddy et al. 2009), estudios que exploran el comportamiento del docente o su conducta en relación con los alumnos con trastornos del comportamiento (Baker, 2006; Baker et al., 2008; Beaman, 2006; Clunies-Ross et al., 2008; Jordan & Stanovich, 2002; Magin et al., 2011; McGuire-Richmond et al., 2007; Shores & Wehby, 1999; Sutherland & Wehby, 2001; Wehby et al., 2003) y otros que se centran únicamente en la conducta de estos alumnos (Vile Junod et al., 2006). Para nosotras el interés de todo este amplio grupo de investigaciones reside, no sólo en lo que nos dicen de cómo viven estos alumnos su día a día en clase o cómo concluyen que pueden aprender mejor (algo que ya hemos reflejado en el capítulo anterior), sino también en la manera en que se observa y se analiza la interacción del docente con el alumno, con especial atención en las categorías que se utilizan para interpretar estas actividades instruccionales en su contexto.

El metaanálisis que realizan Reddy et al. (2009) sobre programas de prevención e intervención con alumnos con trastornos emocionales y en riesgo ponía de manifiesto que la mayor parte habían enfocado su atención sobre una reducción del comportamiento externalizante o un aumento de la implicación de la tarea, algo que también habían comprobado Evans et al. (2003). Ahora bien, el concepto de implicación (*engagement*), que ha recibido un creciente interés en los últimos años, tiene varias acepciones, como describen Fredericks, Blumenfeld y Paris (2004) en su amplia revisión de las definiciones, medidas utilizadas y resultados encontrados en la investigación actual. Según ellos, se pueden identificar tres tipos de implicación que, aunque se superponen, también se consideran a menudo de forma independiente. Serían la implicación conductual, la emocional y la cognitiva. La conductual supone el desarrollo de comportamientos visibles en los que un alumno cumple las normas, realiza tareas académicas, participa, pregunta, responde, mira con atención y no manifiesta conductas disruptivas. Esta suele interpretarse, cuando se mide a través de técnicas observacionales, como comportamiento *en la tarea* (*on-task behaviour*). La implicación

emocional hace referencia a las reacciones afectivas en el aula, algo que incluye emociones como aburrimiento, interés, felicidad o ansiedad ante la tarea y que mantiene una relación estrecha con otros constructos como las actitudes; en este caso se suele medir a través de escalas de autoinforme, donde los propios alumnos valoran su implicación emocional ante determinados aspectos escolares. La implicación cognitiva subraya el papel de los procesos cognitivos envueltos en las tareas académicas, como la autorregulación o el desarrollo de estrategias de aprendizaje; también se ha relacionado con constructos del campo motivacional, como el establecimiento de metas de aprendizaje o la motivación intrínseca. La medida de la implicación cognitiva se hace más complicada, y se encuentran investigaciones que utilizan cuestionarios de autoinforme, análisis del discurso y técnicas observacionales.

El estudio de la implicación académica en el caso de los alumnos con problemas emocionales y de conducta se ha hecho fundamentalmente enfocándose en la dimensión conductual, como pone de manifiesto la revisión realizada por Al-Hendawi (2012). La mayor parte de las investigaciones recogidas en su interesante artículo se centran en valorar *on task behaviour* y suelen utilizar medidas observacionales con muestreos temporales dentro de una misma clase. Son muy abundantes por tanto las que evalúan, en clases con alumnos con problemas de conducta, sus comportamientos de implicación (entendida como *on-task*) y de falta de implicación (*off-task*), como algunas de las recogidas en el marco teórico (Baker et al., 2008; Vile Junod et al., 2006). Sin embargo, Vile Junod et al. (2006) incorporan una propuesta anterior (Shapiro, 1996) y dividen el concepto de comportamiento de implicación en dos categorías más, *implicación activa* (el alumno realiza o responde de forma activa a demandas académicas –escribe, contesta, pregunta-) e *implicación pasiva* (el alumno responde a la demanda de la tarea de forma pasiva –leyendo o atendiendo en silencio-). Además de distinguir dos tipos de implicación, establecen tres categorías en las conductas de falta de implicación: motora (cualquier actividad motora que se desvía o interfiere con la tarea asignada), verbal (cualquier verbalización audible que no está relacionada con la tarea o permitida en ese momento) y pasiva (no realizar lo encomendado pero sin desarrollar conductas que puedan considerarse disruptivas sino, como su nombre indica, hacerlo de manera pasiva).

Pero las investigaciones que se realizan en las aulas no sólo se fijan en el comportamiento del alumno. Es cierto que algunas miden este comportamiento como objeto de una intervención concreta para evaluar los resultados de la misma. Pero también encontramos otras que intentan poner en relación el comportamiento del profesor y el del alumno, con una forma de estudiar su interacción. Por ejemplo, habíamos visto que Jordan y Stanovich (2002), en su afán por encontrar una relación entre las creencias del profesor y el tipo de interacción con alumnos con necesidades educativas especiales, clasificaban dichas interacciones según el contenido de las mismas: académicas (donde se trataban temas relacionados con la lección) y no académicas (en los que el contenido se relacionaba con temas personales o de comportamiento u organización

de la clase). En cuanto a la conducta del profesor, se puede establecer una distinción entre lo que sería una estrategia instruccional (que incluye todos aquellos métodos utilizados para promover el aprendizaje de un contenido concreto –explicar, anticipar contenidos, preguntar, resumir, dar instrucciones sobre una tarea, supervisar -) y una estrategia de gestión de aula (o manejo de disciplina, es decir, todas aquellas conductas que el profesor utiliza para enfrentar el problema del “orden” en clase o de las normas sobre la participación) (Doyle, 2006).

Ya habíamos comentado que en el caso de los alumnos con problemas emocionales y de conducta se ha prestado una considerable mayor atención a las estrategias de manejo de la clase que a las instruccionales (Wehby et al., 2003), y que de las estrategias instruccionales, era la de ofrecer oportunidades para participar (preguntar al alumno en cuestión) la que más se había estudiado. McGhie Richmond et al. (2007), que realizaron observaciones con 63 profesores de Primaria en clases inclusivas, utilizaron una escala de observación denominada COS (Stanovich & Jordan, 1998) que recogía una amplia variedad de estrategias del profesor, tanto de manejo como instruccionales; entre estas últimas se incluyen algunas referidas a la *presentación de la lección* (resume, activa conocimientos previos, anticipa contenidos, pregunta a los alumnos, supervisa la acción), el *manejo de los tiempos*, o el uso de *instrucción adaptativa*. Entre las estrategias de gestión del aula, esta escala recoge las medidas dirigidas a manejar el espacio físico y moverse por la clase para mantener contacto ocular con todos, a establecer reglas claras de conducta, a recordarlas, a responder a comportamientos disruptivos, o a utilizar señales no verbales para redirigir conductas disruptivas o usar refuerzos. En otras ocasiones (Beaman, 2006; Clunie-Ross et al., 2008), se utiliza la distinción entre estrategias *proactivas* (que previenen la aparición de conductas disruptivas, anticipándose a ellas o reforzando comportamientos adecuados) y *reactivas*; o el *refuerzo* y el *castigo* –aprobación o desaprobación- de determinados comportamientos. Una propuesta más sencilla y que incorporaba a la vez la valoración de estrategias instruccionales y de gestión es la de Magin et al. (2011) que empleaban, para codificar sus observaciones sobre la actuación de los docentes, las categorías de *instrucción activa* (explicaciones académicas o cualquier intervención relacionada con el contenido), *oportunidades para responder* (preguntas o gestos dirigidos a promover la participación de los alumnos), y *refuerzos y reprimendas*.

Estas propuestas, sin embargo, siguen el llamado paradigma de proceso-producto (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001), es decir, que analizan únicamente el comportamiento del profesor y su efecto en el del alumno o, como mucho, la manera de responder del docente al alumno, sin tener en cuenta otros aspectos que, desde una perspectiva constructivista, son esenciales en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. De los estudios incluidos en el marco teórico hay dos que intentan superar en cierto modo estas limitaciones para estudiar las prácticas en el aula con alumnos con problemas emocionales y de conducta (Baker et al., 2008; Magin et al., 2011), que incorporan lo que denominan el *contexto instruccional*. Entienden por tal el

formato en el que la instrucción tiene lugar, el contexto de la tarea en un nivel más global, que tiene que ver con la forma en que los alumnos están organizados y se reparte la responsabilidad de la participación. Baker et al. (2008) distinguieron 5 tipos de contextos: interrupción, transición, trabajo individual, instrucción a todo el grupo o instrucción en pequeño grupo. Magin et al. (2011), por su parte, recogían sólo 4 categorías: instrucción a todo el grupo, instrucción a pequeño grupo, trabajo individual y tiempo libre (cuando el alumno había terminado su tarea y no le era encomendada otra nueva, así como cualquier momento de transición).

En cualquier caso, incluso a pesar de estos intentos por tener en cuenta el contexto instruccional, los estudios hasta ahora referidos analizan las distintas variables por separado, en una aproximación que consideramos un tanto artificial de estudiar la práctica en el aula. Nosotras partimos, como ya se ha expuesto anteriormente, de una concepción constructivista del aprendizaje, que asume que el aprendizaje de los contenidos escolares se produce a través de la actividad mental del alumno (lo que integra procesos cognitivos, afectivos y motivacionales) en un contexto de aprendizaje en el que reciben determinadas ayudas por parte del profesor (Coll, 2001). Cualquier análisis, por tanto, de lo que ocurre en el aula debería, a nuestro entender, centrarse en lo que Coll denomina *interactividad*: “*articulación de las actuaciones de profesor y alumnos en torno a un determinado contenido o tarea específica de aprendizaje*” (p. 444). Para el análisis de la interactividad o de la práctica de aula existen varias propuestas que coinciden con la manera en que entendemos los procesos de enseñanza/aprendizaje (Coll, 2001; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; Doyle, 2006; Sánchez et al., 2008) y en cuyos modelos se distinguen varios niveles de análisis. Los tres identifican unas unidades básicas en los que estudiar la manera en que se articulan los comportamientos de profesor y alumno alrededor de una tarea concreta. Dependiendo de los autores, se les denominan “segmentos de interactividad”, “actividades” o “ATAs” (Actividad Típica del Aula), respectivamente. La propuesta de estos autores consiste en, una vez identificadas estas primeras unidades, analizar después, dentro de cada una de ellas, las acciones y mensajes del docente en relación con los alumnos, a los que dar sentido en el contexto global de la actividad y teniendo en cuenta tanto el contenido de aprendizaje como la dimensión temporal. El análisis del contexto se hace teniendo en cuenta fundamentalmente las estructuras de participación, que se refieren a las normas compartidas, en cada actividad, respecto a la distribución del discurso, es decir, quién puede o debe hablar en cada momento y sobre qué. Comparando con los estudios realizados con alumnos con problemas emocionales y de conducta, esta manera de entender la estructura de participación confluye en algunos aspectos con lo que Baker et al. (2008) y Magin et al. (2011) habían utilizado como contexto instruccional.

En síntesis, aunque son abundantes las investigaciones sobre las prácticas en el aula y el comportamiento de los alumnos con problemas emocionales y de conducta, no hemos encontrado ninguna que utilice un modelo interactivo en el análisis, como los propuestos por

Doyle y los equipos de Coll y Sánchez. Los estudios analizados, sin embargo, sí nos sirven de base para poder establecer, como se verá, un sistema de categorías que permita analizar las observaciones en el aula.

La importancia de las distintas perspectivas. La voz de los alumnos

El último aspecto que queremos recoger en el análisis de las metodologías utilizadas en el estudio de los problemas emocionales y de conducta está íntimamente asociado al concepto de inclusión educativa y uno de sus ejes fundamentales, la participación. Nos referimos fundamentalmente a que cualquier proceso de inclusión implica, de forma indispensable, la idea de que se construye entre toda la comunidad educativa y teniendo en cuenta las perspectivas de todos los involucrados. Las investigaciones que se han ido enumerando que adoptaban una perspectiva inclusiva incorporaban, en su mayoría, medidas para recoger la visión de distintos colectivos, tanto como estrategia para comprender mejor un fenómeno complejo y subjetivo como por lo que cada perspectiva puede aportar en la construcción del conocimiento. Y de hecho, cualquier proceso de cambio en un centro en el que se intenten desarrollar culturas, políticas y prácticas más inclusivas incorpora a lo largo de sus fases la participación y la recogida de opiniones por parte de todos los implicados (Ainscow et al., 2000; Booth & Ainscow, 2011; Parrilla, 2009). Los estudios de casos de Guesquière et al. (2002), Kugelmass (2003), Turner y Waterhouse (2003), Heath et al. (2004) o Farrell et al. (2007) son ejemplos en los que esta variedad de voces queda plasmada, ya sea para valorar la eficacia de un programa concreto o para comprender el funcionamiento o las características de un centro.

Mención especial merecen las investigaciones que han recogido la perspectiva de los alumnos. Estos, tradicionalmente poco escuchados (Galloway, Bold, Blomfield & Seyd, 1982), se han ido incorporando a la investigación inclusiva en los últimos años, aunque es poco frecuente que sus opiniones se utilicen para promover verdaderos cambios, y menos aún que sean ellos los que tengan la iniciativa en la investigación (Sandoval, 2011). También en nuestro país se ha ido incorporando su voz a la investigación educativa. Sirvan de ejemplo el estudio realizado por Verdugo y Rodríguez (2012) para conocer la perspectiva de alumnos con discapacidad sobre su inclusión educativa, así como los mencionados sobre convivencia, que siempre incorporan la perspectiva de los alumnos (Defensor del Pueblo, 2007; del Barrio et al., 2003; Martín et al., 2003), o los estudios realizados por Parrilla y Susinos con jóvenes en riesgo de exclusión social con métodos biográficos-narrativos (Parrilla, 2009; Susinos, 2007); no obstante, en el contexto nacional no contamos con investigaciones realizadas para dar voz específicamente a los alumnos con trastornos de conducta. Fuera de España sí son más frecuentes los que se han acercado a sus perspectivas como objetivo principal, generalmente con un enfoque cualitativo. Crowley (1993) combinó entrevistas y observación etnográfica con seis adolescentes con trastornos de conducta, Habel et al. (1999) utilizaron entrevistas

individuales y en pequeño grupo con 17 alumnos de ambas etapas, Wise & Upton (1998) entrevistaron a 36 alumnos de Secundaria de escuelas especiales para problemas emocionales y de conducta, Turner (2000) realizó un estudio de casos único en el que combinaba entrevistas y observaciones, Polat y Farrell (2002) entrevistaron de forma semiestructurada a 26 adultos que habían estado en una escuela especial para estas dificultades, Munn y Lloyd (2005) entrevistaron a 66 alumnos, también de ambas etapas y, finalmente, Clarke et al. (2011) utilizaron un método de investigación participativa (a través de un vídeo-diario que grababan las propias participantes) con 3 chicas de Secundaria con trastornos de conducta. En todas estas investigaciones se trataba de conocer la manera en que dichos alumnos y alumnas perciben la respuesta que están recibiendo o han recibido, centrando el foco en qué es más importante para ellos, qué valoran como especialmente útil o, por el contrario, dañino para su adaptación. Y en todas ellas la perspectiva inclusiva se hace patente de forma explícita. En cuanto a la metodología utilizada, predomina un enfoque cualitativo que utiliza entrevistas fundamentalmente, pero está empezando a observarse la incorporación de métodos menos convencionales para la recogida de datos dadas las limitaciones encontradas en las entrevistas, como la fotografía participativa o los murales y dibujos (Sandoval, 2011).

Coincidimos con Cooper (1993) en considerar una obligación moral la de preguntar a los propios alumnos qué opinan, qué piden, qué creen que necesitan, como él mismo expresa, con el objetivo de “hacerles capaces de articular sus opiniones de la forma más efectiva como sea posible” (p.128). Por otra parte, el mero hecho de preguntarles les puede otorgar de nuevo una sensación de poder, al que apenas están acostumbrados –recordemos su escasa participación en las decisiones y la vida del centro escolar- y esto puede ayudar a que, en cierta medida y durante un breve espacio de tiempo, cambie su rol de excluidos o rechazados a otro en el que pueden ser agentes de su propia inclusión. Un paso más, necesario pero todavía más lejano, sería el de incorporar sus vivencias y opiniones en los procesos de cambio de sus escuelas, algo característico de los proyectos de investigación-acción (Sandoval, 2011).

En los párrafos anteriores hemos intentado analizar las distintas formas y aproximaciones en que se han venido estudiando las barreras y facilitadores para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta. En algunos casos se han visto sobre todo limitaciones en los enfoques o los métodos utilizados y en otros, por el contrario, los beneficios de un tipo u otro de aproximación. En el siguiente punto trataremos de justificar, con esta información, la perspectiva epistemológica y el plan de investigación que hemos utilizado en esta tesis doctoral.

2. Aproximación metodológica de la tesis

En este apartado se presenta una descripción general de la metodología utilizada en esta tesis doctoral. Para ello se exponen sucintamente los objetivos generales de la misma y se justifica la epistemología que subyace a todo el diseño de la investigación, así como los motivos que han llevado a elegir las distintas técnicas de recogida de datos en los estudios realizados. En este último aspecto no entraremos en grandes detalles, dado que en la exposición de cada estudio se explican con la suficiente claridad las decisiones tomadas y los pasos llevados a cabo.

Objetivo general

El objetivo fundamental de esta tesis es identificar y comprender las barreras y facilitadores con que cuentan actualmente los centros educativos de la Comunidad de Madrid para atender al alumnado con problemas emocionales y de conducta.

En el capítulo anterior se ha mostrado la relevancia que tiene el estudio de la respuesta educativa a este colectivo, que es especialmente vulnerable y que supone una especial preocupación para los docentes en la actualidad. Además, se ha podido comprobar cómo el conocimiento que se tiene de este tema en el contexto nacional es bastante escaso, en ocasiones porque el uso del concepto problemas emocionales y de conducta no está bien definido, por lo que la mayor información se centra en colectivos concretos (como alumnos con TDAH). Por ello pretendemos realizar una primera aproximación exploratoria que nos permita conocer la situación tal y como la perciben los distintos implicados y que ofrezca una mayor comprensión del problema en nuestro contexto, tan cambiante en lo que a aspectos legislativos y sociales se refiere. Tras ese primer acercamiento queremos responder a la pregunta de si es posible ofrecer una respuesta inclusiva al alumnado con trastornos de conducta con las condiciones y características de nuestros centros educativos, y, si lo es, cuáles son las características clave de esa respuesta.

Para responder a estas dos preguntas generales se han realizado tres estudios. Los dos primeros intentan dar cuenta de la primera inquietud a través de un método mixto que combina técnicas de recogida de datos cuantitativas (encuestas) y cualitativas (entrevistas y grupos de discusión) y el último consiste en un estudio de casos de dos buenas prácticas.

Metodología de los estudios

En primer lugar, consideramos fundamental dedicar algunas líneas a la reflexión sobre la epistemología que subyace al plan de investigación de los tres estudios. Asumimos en esta tesis una epistemología constructivista, es decir, entendemos que el objeto de conocimiento al que nos intentamos acercar es una construcción social, no una realidad objetiva. Por ello, consideramos que para responder a nuestras preguntas necesitamos conocer la opinión de todos

los implicados; cómo percibe cada uno, desde el papel que juega, desde sus creencias y su experiencia, la situación que intentamos analizar. Además, en una investigación sobre inclusión, la recogida de las distintas voces y su reconstrucción sobre su experiencia es uno de sus elementos centrales (Parrilla, 2009).

Nuestra principal intención es comprender la forma en que cada figura construye su visión de la realidad a partir de lo que ha vivido y su propia manera de mirar al mundo; queremos conocer también qué es lo que para ellos resulta relevante o significativo, porque creemos que ese conocimiento puede ayudarnos a ampliar y mejorar el marco teórico existente. Por otra parte, como hemos visto, nuestro objeto de estudio es altamente subjetivo y las posturas de profesores, padres y los propios alumnos son divergentes cuando analizan los problemas de comportamiento (Cooper et al., 1994). Pero el hecho de que sean distintas no significa que la posición de uno u otro esté equivocada, sino que son entendidas desde diferentes marcos interpretativos y cada una puede ofrecer algo relevante para mejorar la comprensión del fenómeno (Cooper et al., 1994; Galloway et al., 1982). Woods (1986) expresaba muy adecuadamente lo que queremos conseguir:

“Through “Interactive research” one aims to penetrate the experience of others, empathize with others, become like them, look out at the World with them, speak and look with them, share with them (...)” (p.89).

Los dos primeros estudios consisten en un análisis de la valoración que hacen profesores, orientadores, familias y los propios alumnos de las posibles barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación que éstos últimos encuentran en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Como describiremos con más detalle en los capítulos 3 y 4, es un estudio exploratorio basado en un método mixto secuencial de dos fases que combina herramientas cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (grupos de discusión y entrevistas) para recoger los datos empíricos (Creswell, 1998; Kaul Nastasi, Hitchcoc & Brown, 2010). Esta combinación de métodos responde al convencimiento de que nuestras preguntas de investigación requieren este enfoque complementario -lo que Plano Clark y Badiée (2010) describen como una perspectiva pragmática desde un modelo interactivo, donde las preguntas de investigación determinan los métodos en interacción con el marco teórico y criterios de validez, entre otros-. Por un lado, las encuestas nos permiten acceder a una muestra más amplia y tener una idea general de su perspectiva, algo necesario teniendo en cuenta la falta de datos del contexto español y la naturaleza exploratoria del estudio. Ante esta necesidad descriptiva, una aproximación metodológica cuantitativa que permitiera describir un patrón lo más generalizado posible se convertía en un elemento fundamental y es la base del primer estudio.

Las limitaciones que ofrece la utilización de cuestionarios cerrados nos impulsaban a utilizar otra aproximación metodológica que nos permitiera profundizar en las perspectivas de los diversos participantes, matizar los resultados que ofrecieran los cuestionarios y ahondar en

aspectos que fueran considerados relevantes por los propios implicados y que, casi con total seguridad, las encuestas no pueden abarcar al haber sido diseñadas desde la perspectiva del investigador. Con un estudio exploratorio cualitativo podríamos comprender con mayor profundidad las distintas perspectivas respecto al funcionamiento de la escuela en la atención a este alumnado, así como la representación que los implicados tienen acerca de la naturaleza de los problemas emocionales y de conducta. En el primer apartado de este capítulo hemos visto, además, cómo el enfoque cualitativo y el uso de entrevistas está ampliamente extendido en investigaciones inclusivas y permite acceder a aspectos más globales del funcionamiento del centro, por lo que suele recomendarse su uso para ampliar el estudio de las representaciones de los docentes (atribuciones, actitudes y valores) y la manera en que los propios alumnos entienden sus dificultades.

Otro de los motivos que nos llevó a utilizar un método cualitativo para recoger la perspectiva de profesores, orientadores, familias y alumnos es que tratamos de abordar un fenómeno complejo y novedoso, donde están en juego las experiencias, los sentimientos, las actitudes y las ideas de muchos actores distintos con la interrelación entre diversos sistemas (familias, servicios externos que intervienen con el alumnado, profesorado, familias de otros alumnos, etc.). Además, al centrarnos en los problemas emocionales y de conducta, nos adentramos en un tema especialmente sensible dado que tratamos de un colectivo vulnerable y cuya problemática es también muy diversa. Un enfoque cualitativo es más apropiado teniendo en cuenta que para este estudio nos guiaba una preocupación por comprender mejor este cuadro compuesto de tantos colores, planos y matices, sobre todo cuando conocemos tan poco de la situación actual en nuestro país y, en concreto, en nuestra Comunidad. De ahí que hayamos propuesto como estrategia para aumentar la validez de nuestra investigación la triangulación tanto metodológica (combinación de métodos de recogida de evidencia) como de las fuentes de datos (Denzin, 1989; Denzin & Lincoln, 1998). Así, no sólo conseguíamos mejorar la validez del estudio, sino que nos permitía enriquecer el conocimiento que construíamos. Como bien manifiesta Flick (1998): *“Los protocolos de triangulación se han convertido en la búsqueda de interpretaciones adicionales, más que de la confirmación de un solo significado”*.

En este tipo de investigaciones cualitativas no se busca la representatividad de la muestra sino su relevancia. Como expresaba Garner (1999):

“You can’t put a price on passion or feeling; the impact of just one young person’s problematic behaviour cannot be reduced to an inanimate number’s game. It is a real action, affecting real people and should be dealt with as such. In consequence the words and pictures I draw upon, whether of the pupils, teachers or other involved with them, should be considered as free-standing, coherent and incontrovertible messages in their own right”. (p.12).

De todo esto se deriva que las conclusiones que podamos obtener, sobre todo en el segundo estudio, no pretenderán ser en absoluto afirmaciones generalizables al conjunto de los alumnos

con problemas emocionales y de conducta, sino reflexiones acerca de lo que el conocimiento en profundidad de su experiencia y perspectiva nos pueden aportar, al arrojar luz sobre la problemática que pudieran estar compartiendo con muchos otros chicos y chicas.

Una de las recomendaciones que hacían Dyson et al. (2002) tras su revisión de estudios en centros inclusivos era la de mejorar la manera en que se informa sobre los métodos de recogida de datos para aumentar la confiabilidad. Por ello, en los capítulos correspondientes (5, 6 y 7), intentaremos describir con rigurosidad las características de nuestros participantes, el procedimiento de recogida de datos y del análisis de los mismos. Como ya se ha mencionado, la triangulación de fuentes de datos en el segundo estudio nos permitirá también aumentar la validez.

Una vez realizado el análisis sobre las barreras que pueden existir en los centros educativos para la inclusión del alumnado con trastornos de conducta, proponemos un tercer estudio, de corte totalmente cualitativo, donde intentamos analizar, en el contexto natural, los aspectos que pueden constituir una buena práctica inclusiva para el alumnado con estas dificultades. Para ello hemos realizado dos estudios de casos de buenas prácticas en dos centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid. Esta técnica, como se comentado, es muy frecuente en la investigación inclusiva y permite acercarse a elementos tanto de la cultura como de las políticas y las prácticas de una institución escolar.

Se ha elegido este diseño de investigación por dos motivos fundamentalmente. Primero, en los dos estudios previos se busca identificar “qué” barreras pueden existir en los centros escolares madrileños para la inclusión de alumnos con trastornos del comportamiento. En este nuevo paso se intenta responder a “cómo” lo hacen las buenas escuelas y “por qué” son consideradas como tales (Yin, 1994). Si bien es cierto que nuestro marco teórico y las barreras identificadas tras el trabajo realizado en los dos primeros estudios delimitan nuestra mirada, es necesario continuar con una metodología cualitativa que pueda ser más permeable a nuevos elementos presentes en la realidad de los centros.

Segundo, el funcionamiento de un centro educativo, aunque nos centremos en la respuesta que da a un colectivo de alumnos concreto, es de una enorme complejidad. Si lo que se pretende es, como señala Stake (2007), comprender mejor las relaciones entre los distintos elementos de un centro, desde las personas que en él se encuentran, hasta las normas y procedimientos que regulan su interacción en torno a un contenido de aprendizaje, es preciso acercarse a este objeto de estudio en su contexto natural y a través de una amplia variedad de fuentes de evidencia (Yin, 1994). Para Flyvbjerg (2006), entre otras, esa cercanía a la vida real y a todos los matices que en ésta se dan una de las ventajas de los estudios de caso.

Stake (2007) define caso como un “sistema acotado”, con límites claros y unas partes que lo constituyen; un centro educativo tiene unas fronteras bien definidas, a pesar de establecer relaciones con otros sistemas. En nuestra situación el caso incluye a toda la comunidad

educativa, su contexto cercano y los sistemas con los que establece relaciones, por lo que se recoge la perspectiva de los distintos implicados, considerando también a las familias como parte de esa comunidad. También en este estudio se da una triangulación de informantes y metodológica, siendo esta una estrategia fundamental en el diseño de estudio de casos (Stake, 2007). Para ello se combina el uso de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, notas de campo, análisis documental y observación en el aula, como se explicará con más detalle en el capítulo 5.

Además del uso de la triangulación para asegurar la fiabilidad y validez del estudio, una profunda descripción del contexto del caso es una medida que facilita la validez, algo que como veíamos se criticaba de una multitud de estudios cualitativos recogidos anteriormente (Dyson et al., 2002), por lo que se describirá cada centro con todo detalle en los capítulos correspondientes.

Finalmente, y como un compromiso ético tanto con los centros que generosamente se ofrecieron a participar, se llegó al compromiso con ambos participantes de enviar un documento que recogiera las conclusiones generales del estudio de casos; así, además de devolver de alguna manera la ayuda que se había prestado, se podría contrastar las conclusiones a las que se llegasen con la percepción de los propios implicados. Cabe destacar que, aunque dicho envío se realizó, no se recibió ninguna propuesta al respecto por parte de los profesores o jefes de estudios de los institutos.

UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA

3. ESTUDIO 1

*Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes,
pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos.*
Carl Gustav Jung

En este capítulo y el siguiente exponemos dos estudios que tratan de responder a la misma inquietud, que no es otra que explorar la realidad de los centros educativos de la Comunidad de Madrid en cuanto a la respuesta que están ofreciendo a los alumnos con problemas emocionales y de conducta.

A continuación el lector encontrará los objetivos, el método y los resultados del primero de los estudios, realizado a través de una encuesta. Dado que el siguiente capítulo profundiza en el mismo análisis de las barreras y facilitadores a través de entrevistas y grupos de discusión será al final del mismo donde exponemos las conclusiones de forma integrada y discutamos los resultados.

1. Objetivos

Como ya indica el título de este capítulo y de la misma tesis doctoral, el objetivo fundamental de este primer estudio consiste en analizar las posibles barreras y facilitadores para la inclusión educativa de los estudiantes con dificultades conductuales y emocionales en la Comunidad de Madrid.

Concretamente, con este primer estudio exploratorio pretendemos estudiar la valoración de los distintos colectivos implicados en la práctica educativa (profesores, orientadores, familias y alumnos) sobre diversos elementos de la organización escolar respecto a su eficacia en la respuesta a estos problemas. Es por tanto un objetivo específico comprender la perspectiva de los distintos agentes como herramienta fundamental para poder detectar de una manera más contextualizada las barreras y facilitadores que existen actualmente para la inclusión educativa de este alumnado. Ya en el capítulo anterior ha quedado de manifiesto la relevancia que tiene recoger diversas perspectivas cuando el objeto de estudio es complejo y, más aún, en el caso de los problemas emocionales y de conducta, cuyo carácter tan marcadamente subjetivo hace imprescindible oír las voces de los distintos implicados.

Además de analizar las diversas percepciones que pueden tener estos colectivos y los motivos por los cuales difieren, nos interesa conocer si la percepción es o no la misma en los centros de Primaria y de Secundaria. Es pues un segundo objetivo específico identificar aspectos

diferenciales del funcionamiento en una y otra etapa que podrían en su caso explicarse por la diferente estructura de funcionamiento, o de formación de sus profesionales o incluso de cultura.

2. Método

Diseño de la investigación

Este estudio consiste en un diseño por encuestas y recoge la valoración que hacen de elementos propios de la Cultura, las Políticas y las Prácticas del centro escolar tanto profesores, como orientadores, familias y alumnos con problemas emocionales y de conducta.

Según la clasificación expuesta por León y Montero (2003), es un estudio ex post facto prospectivo factorial (2x2). En él se ha como variable dependiente la valoración y/ o satisfacción de los participantes respecto a diversos aspectos del funcionamiento de un centro educativo. Como variables independientes se ha utilizado la *etapa educativa*, Primaria y Secundaria, y el *colectivo* al que pertenecen los participantes: profesores, orientadores, familias y alumnos). La elección de estas dos variables independientes se debe a las razones que se derivan de los trabajos revisados en el capítulo 1. Valga recordar, para justificar la elección de la *etapa*, que la formación del profesorado de ambos centros y el funcionamiento en ambas presenta bastantes diferencias, además de la relación que se ha encontrado entre las características de los trastornos del comportamiento y la edad de los alumnos, con claras diferencias entre la infancia y la adolescencia. La elección del *colectivo* es consistente con el marcado carácter subjetivo de estos problemas y con los distintos roles que se asumen desde una u otra posición.

Participantes

Un total de 1007 personas respondieron a los cuestionarios diseñados. En la Tabla 3.1 puede verse la distribución por etapas y género de los participantes (a excepción de las familias ya que, al poder responder de forma conjunta ambos progenitores, no indicaban el sexo).

Como se puede observar, 55 alumnos eran de Primaria y 46 de Secundaria. De entre los de Primaria, la edad mínima era 10 años y la máxima 13, con una media de edad de 11,2 años. No se recogió la opinión de alumnos menores de 10 años por sus posibles dificultades para responder a los cuestionarios escritos. De los chicos y chicas de Secundaria, la edad mínima era 13 y la máxima 17, con una media de edad de 14,4. En cuanto a las características de sus dificultades, aproximadamente la mitad (48 casos) estaban sin diagnosticar pero cumplían, según el orientador de su centro, la definición ofrecida por las investigadoras previamente. Tenían diagnóstico de TDAH 34 alumnos (un 33,7%), otros tres alumnos diagnóstico de TDA, dos alumnos un trastorno disocial, otros dos un trastorno depresivo, un alumno con Síndrome de X frágil, otro con Síndrome de Tourette, otro con TDAH + Trastorno Negativista Desafiante (TND) y otro con trastorno bipolar.

Tabla 3.1. Distribución de participantes del estudio 1 según etapa y sexo

| | ETAPA | | GÉNERO | | TOTAL |
|---------------------|----------|------------|---------|---------|-------|
| | Primaria | Secundaria | Varones | Mujeres | |
| Profesores | 479 | 175 | 137 | 490 | 654 |
| | 70 | 58 | 21 | 100 | 128 |
| Orientadores | | | | | |
| Familias | 93 | 31 | - | - | 124 |
| Alumnos | 55 | 46 | 85 | 16 | 101 |
| Total | 697 | 310 | | | 1007 |

Como se ha señalado anteriormente este estudio forma parte de una investigación promovida por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. El procedimiento de selección de los participantes, que a continuación se expone, no permitió acceder a una muestra representativa de la Comunidad de Madrid por limitaciones económicas.

En primer lugar, se envió una carta desde la institución del Defensor del Menor a todos los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) y a las cinco Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid solicitando información sobre el número de alumnos y alumnas que tenían un dictamen de necesidades educativas especiales asociadas a un trastorno de conducta. Para acotar la población a la que se refería la demanda, se utilizó la categorización que figura en los propios dictámenes establecida por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: “Trastorno del Comportamiento y de las Emociones de comienzo habitual en la infancia o adolescencia” (Hiperactividad con Déficit de Atención o Trastorno Disocial). Se obtuvo la respuesta de 27 EOEPs y de las cinco DATs.

Según la información que aportaron, el mayor número de alumnos con este tipo de dictamen se encontraba en la DAT-Sur y en la DAT-Centro. Por motivos de accesibilidad, se decidió llevar a cabo la investigación en la DAT de Madrid-Centro.

Posteriormente, se contactó por teléfono y por carta con los EOEPs de Madrid Centro para saber en qué colegios de Primaria se encontraban escolarizados los alumnos que tenían dictamen de trastorno de conducta. Se obtuvo respuesta de 9 de los 11 equipos. Estos datos permitieron identificar 76 centros públicos de educación Primaria que escolarizaban este tipo de alumnado. De entre ellos, se eligieron de forma aleatoria de 37 centros. Para la selección de los alumnos, se les ofrecía la definición que hemos utilizado para esta tesis y que aparecía también en los cuestionarios (*“aquellos alumnos que, de manera sistemática y más allá de una conducta disruptiva propia de la edad, presentan conductas inapropiadas (por ejemplo: interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelearse, etc.) que les producen un deterioro en su adaptación personal, social y/o académica. Están incluidos por tanto aquellos alumnos con un diagnóstico clínico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista-Desafiante, etc. Aquellos alumnos que, aun no teniendo un diagnóstico claro, presentan conductas problemáticas en un grado*

cualitativamente mayor al de sus compañeros, también son objeto de las siguientes preguntas. También están incluidos aquellos alumnos con otros trastornos de salud mental, como Esquizofrenia o Trastorno Obsesivo Compulsivo, por ejemplo, cuyas conductas pueden resultar especialmente perturbadoras o disonantes en clase”). Las familias seleccionadas eran, obviamente, las de los alumnos que cumplían esta definición. Los profesores pertenecían también a estos centros y respondieron de manera voluntaria.

En el caso de la educación Secundaria, la DAT de Madrid-Centro facilitó la lista de Institutos de Educación Secundaria (IES) en los que había estudiantes con estas características, cuyo número ascendía a 19. No se tenía información sobre los centros concertados lo que impidió llevar a cabo el estudio en esta red escolar en esta etapa. Se solicitó por teléfono la colaboración de los 19 Institutos, participando finalmente 16 de ellos, a los que pertenecen todos los participantes de esta etapa (profesores, orientadores, alumnos y familias). Aunque en principio se buscaba que fueran los orientadores únicamente los que contestaran los cuestionarios, en algunos centros lo hicieron también otros miembros del DO. En concreto, 11 profesores de Pedagogía Terapéutica y 5 PTSC.

En el caso de los orientadores de los Equipos externos, se pidió la participación de todos los Equipos de Orientación Generales de Madrid-Capital, obteniendo la respuesta de 8 de los 11 equipos (entre ellos, 4 cuestionarios fueron contestados por PTSCs).

En suma, la muestra utilizada en este subestudio es incidental y por tanto no representativa de los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Creemos, no obstante, que la amplitud de la misma justifica el interés de los resultados obtenidos.

Instrumentos

Se diseñaron cuatro modelos de cuestionarios para estudiar la valoración que hacen los participantes sobre distintos aspectos del funcionamiento escolar, uno específico para cada colectivo, pero con preguntas comunes cuando trataban temas donde varios de ellos podían opinar por desempeñar un papel en ese tema o conocerlo por experiencia. Se puede encontrar un ejemplar de cada cuestionario en el Anexo 1.

Los cuestionarios dirigidos a los colectivos adultos comienzan con una caracterización del tipo de alumnado que era objeto de nuestro estudio, con el fin de que quedara lo más claro posible a los encuestados. Todos ellos eran anónimos.

La mayor parte de las preguntas se contestaban en una escala tipo likert de 5 puntos (*nada de acuerdo/nada útil a muy de acuerdo/muy útil*) y en otras ocasiones los participantes debían elegir una opción entre varias alternativas cerradas (respuestas de Sí/No, u otras respuestas nominales).

El cuestionario de los docentes está formado por 38 ítems, 32 de ellos de escala tipo likert y seis de respuestas cerradas. El de orientadores lo forman 44 ítems, de ellos 34 son tipo likert y 10 de tipo categórico. En el cuestionario de familias incluimos 30 ítems, 23 de ellos tipo likert y

7 de respuesta nominal. En el caso de los alumnos, los cuestionarios tenían 52 ítems, siendo sólo 3 de ellos de respuesta nominal y los restantes tipo likert.

Los ítems de los cuestionarios están organizados en una serie de dimensiones que siguen la lógica del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011), descrito en el apartado teórico. Estos ítems nos permiten identificar, a través de la valoración de los participantes, las *barreras* y *facilitadores* que existen para el aprendizaje y la participación del alumnado con problemas emocionales y de conducta en las tres dimensiones que identifican, como interrelacionadas, en la vida de los centros: *Culturas*, *Políticas* y *Prácticas*. Es una clasificación que nos permite organizar la información, pero teniendo en cuenta las características de un sistema tan complejo como es el escolar, asumimos que en ocasiones algunos de los aspectos que incluimos en una categoría se encuentran muy relacionados con ítems pertenecientes a otra, o que pueden tener elementos que incluso podrían encajar en otro nivel de análisis. Pese a ello, se trata de una propuesta ampliamente aceptada y contrastada, por lo que consideramos que es el mejor referente para organizar los ítems de los cuestionarios.

A continuación explicamos las dimensiones y subdimensiones que se han analizado dentro de los cuestionarios.

Recordamos que *Culturas escolares* hace referencia a las normas, valores, creencias y expectativas de sus miembros, así como la manera en que se organizan sus relaciones. Situamos entonces dentro de la categoría aspectos relacionados con la forma en que se entiende la colaboración (*Cultura organizativa*): el tipo de liderazgo que se ejerce, la forma de coordinación entre profesionales y entre éstos y otros sistemas externos al centro educativo. También dentro de la dimensión de *Culturas* situamos los *Valores* y *Actitudes* de los miembros de la escuela, entendiendo por tales aquellas creencias que tienen que ver con la forma en que debe tratarse a estos alumnos, la actitud hacia la inclusión de éstos, la dificultad percibida en esta tarea, el compromiso asumido y las expectativas que se mantienen hacia ellos.

Entendemos por *Políticas* el conjunto de decisiones que se toman en la organización de las medidas de atención a la diversidad y del planteamiento curricular, así como los planes que se diseñan en el marco de la convivencia general del centro y el tipo de relaciones que se establecen entre los miembros del mismo.

Finalmente, consideramos *Prácticas* como el conjunto de estrategias que se utilizan en el aula que pueden promover en mayor o menor medida la participación de los alumnos; en nuestro caso, hablamos tanto de estrategias metodológicas y de organización social del aula como de la forma en que se gestiona la disciplina, pero también del tipo de apoyo que reciben los alumnos por parte de los profesores especialistas (PT, por ejemplo) y la valoración que se hace de éste. Podría considerarse que la decisión sobre la manera de organizar los apoyos y quiénes los realizan forma parte de lo que hemos llamado *Políticas*; sin embargo, por facilitar la exposición de los resultados y no repetir aspectos en una u otra dimensión, hemos decidido

mantener en *Prácticas* los aspectos relacionados con los profesionales que intervienen y cómo se valora, tanto su formación como su actuación.

Al análisis de las barreras en estos tres ámbitos propuestos en el *Index for Inclusion*, quisimos añadir la exploración de aquellos obstáculos que podían estar más relacionadas con la percepción que los distintos colectivos tienen de los ámbitos en los que se ve afectada la adaptación de los alumnos (académica y social, fundamentalmente). De hecho, se explora de forma específica la percepción que los propios alumnos tienen acerca de sus problemas de comportamiento.

Por último, quisimos estudiar también algunos aspectos que no están situadas dentro del entorno escolar pero pueden suponer igualmente una barrera o un facilitador para la inclusión de este alumnado. De este modo, preguntamos a las familias acerca de su percepción de control y de formación para manejar las dificultades de sus hijos, y las expectativas que mantienen hacia ellos; en el caso de los alumnos nos interesamos por el apoyo que perciben por parte de sus familias en temas escolares. Por último, a ambos colectivos se les preguntó por la intervención de otros recursos externos y su valoración.

En la Tabla 3.2 se presentan las dimensiones y subdimensiones exploradas en el cuestionario así como los colectivos que han respondido algún ítem referido a dicha subdimensión. En el Anexo 2 se amplía esta información en una tabla que especifica ítem a ítem los que se han incluido en el cuestionario de cada colectivo, lo que permite contrastar la equivalencia de las preguntas.

Tabla 3.2. Dimensiones exploradas por el cuestionario y colectivos que responden algún ítem de dichas dimensiones

| DIMENSIÓN | Subdimensión | Colectivos que responden | | | |
|----------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------|--------------|-----------------------------|---------|
| | | Profesores | Orientadores | Familias | Alumnos |
| CULTURAS | Liderazgo y Cultura organizativa | X | X | X (sólo coord. externa) | |
| | Creencias, Actitudes y Expectativas | X | X | X (sólo compromiso profes.) | |
| POLÍTICAS | Medidas de atención a la diversidad | X | X | X | |
| | Recursos personales | X | X | X | X |
| | Convivencia | | | | X |
| PRÁCTICAS | Enfoque en la respuesta educativa en el aula | X | X | | X |
| ÁREAS DE INCIDENCIA | Adaptación académica | X | X | X | X |
| | Adaptación social | X | X | X | X |
| | Percepción de las propias dificultades | | | | X |
| ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL | Formación y expectativas familiares | | | X | |
| | Apoyo familiar | | | | X |
| | Intervención de otros recursos | | | X | X |

En cuanto a la fiabilidad de los cuestionarios, entendida como consistencia interna (Alfa de Cronbach), los análisis muestran que la del cuestionario específico de profesores (tomando el total de los ítems que siguen una escala tipo Likert) es de 0,76. La fiabilidad del cuestionario de orientadores es de 0,78, la del cuestionario de familias es de 0,87 y la del cuestionario de los alumnos es de 0,86.

Procedimiento

Una vez diseñados los cuestionarios y seleccionados los participantes, se envió una carta a los centros desde la institución del Defensor del Menor para informarles de los propósitos del estudio. En algunos casos, esta información se completó con una llamada telefónica. Se les entregaba también una autorización para que los directores se la hicieran llegar a las familias de aquellos alumnos que, o bien tenían dictamen de trastorno de conducta, o cumplían los requisitos descritos en la definición expuesta más arriba, a criterio del orientador del centro. En esta autorización se explicaban los objetivos del estudio y se aseguraban las condiciones de confidencialidad y anonimato.

En los casos en los que las familias aceptaron voluntariamente, se enviaron los cuestionarios para los diversos colectivos: directores, docentes, orientadores en el caso de Secundaria, familias y alumnado. Los propios centros decidieron si preferían que el cuestionario fuera aplicado a los alumnos por una persona externa o por su propio orientador. Los alumnos contestaron fuera de clase en una sala, acompañados por alguna de estas dos figuras. A las familias se les hizo llegar el cuestionario a través del propio centro, a quien lo devolvieron en sobre cerrado una vez cumplimentado. Los docentes y los orientadores de Secundaria lo rellenaban por su cuenta y lo devolvían igualmente en sobre cerrado. En el caso de los EOEPs, los cuestionarios fueron enviados por correo y recogidos por mensajero.

Los cuestionarios de los docentes y orientadores se contestaban en hoja de lectora óptica. Familias y estudiantes contestaron en el propio cuestionario y sus respuestas fueron posteriormente codificadas en la base de datos.

Análisis de datos

El análisis de los cuestionarios se realizó ítem por ítem, de forma individual para cada colectivo en las preguntas específicas para ellos, y comparando entre los colectivos en las preguntas comunes. Todos los análisis se hicieron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 15.

Para los ítems donde sólo un colectivo respondía, se realizaron ANOVAs de 1 factor, comparando el efecto de la variable independiente etapa. Cuando los ítems eran respondidos por dos o más colectivos diferentes (profesores, orientadores y familias), se realizaba un ANOVA de 2 factores, comparando en primer lugar, el efecto de la interacción entre las dos variables

independientes (etapa y colectivo) y posteriormente los efectos principales de cada variable (Pardo & Ruiz, 2005).

Para interpretar las medidas obtenidas en cada ítem, tomamos las siguientes decisiones:

- Media menor de 2: elevado desacuerdo / o elevada insatisfacción
- 2-2,5: moderado desacuerdo / moderada insatisfacción
- 2,5-2,7: ligero desacuerdo / ligera insatisfacción
- 2,7 a 3,3: cercano (o tendencia) a la media.
- 3,3-3,5 ligero acuerdo / ligera satisfacción
- 3,5-4 acuerdo moderado / satisfacción moderada
- Más de 4: acuerdo alto, importante / satisfacción elevada

En el caso de las preguntas con respuestas categóricas o nominales se utilizó el estadístico chi-cuadrado. En un grupo de ítems que recogían estrategias metodológicas del profesorado, con el objetivo de facilitar la comprensión y reducir tanta información, agrupamos las respuestas en tres: *1) nunca o casi nunca, 2) a veces y 3) frecuentemente o muy frecuentemente.*

En síntesis, se ha descrito el procedimiento llevado a cabo en este primer estudio. Sirva de recordatorio al lector que consiste en la realización de encuestas a profesores, orientadores, familias y alumnos con problemas emocionales y de conducta para conocer su valoración de la respuesta educativa que éstos están recibiendo y las barreras y facilitadores que existen en los centros desde su percepción.

3. Resultados

Como se ha explicado en el apartado anterior, hemos recogido la voz de cuatro colectivos - profesores, orientadores, alumnos y familias- en las dos etapas de la educación obligatoria: Primaria y Secundaria. Con la intención de ir confrontando las distintas valoraciones que cada uno de ellos hace de los distintos temas, el lector podrá encontrar, en los ítems donde varios colectivos han respondido, un análisis comparativo de sus opiniones. En otras ocasiones, se describen de forma consecutiva ítems que se incluyen en esa misma categoría pero que han sido respondidos por uno solo de los grupos. En el caso de los alumnos, casi ninguno de los ítems coincide exactamente con los planteados al resto de colectivos, por lo que su voz queda reflejada a continuación de la de profesores, orientadores y padres, pero siempre dentro de la dimensión a la que haga referencia, completando por tanto la perspectiva aportada por éstos.

Se presentan los resultados utilizando tablas y figuras. En ocasiones, para facilitar la comprensión de tanta información, sólo se exponen las figuras; en esos casos, las tablas con los datos necesarios se pueden encontrar en el Anexo 3.

También con el objetivo de facilitar la comprensión, presentamos, al final de cada dimensión, un cuadro que resume los aspectos más relevantes de la misma y las conclusiones e interpretaciones que podemos derivar de ella. El análisis de los datos proporcionados por los cuestionarios nos permite identificar aquellos factores que están funcionando como facilitadores

o como barreras para la inclusión de estos alumnos, a partir de la valoración positiva o negativa que hacen los participantes.

El primer resultado que se presenta, y que por su carácter global, no ha sido incluido en ninguna dimensión concreta, es la valoración global de la respuesta educativa que se está dando a este alumnado que hacen tanto profesores como orientadores y familias. La formulación del ítem era la siguiente: *Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que está recibiendo su hijo en ese centro (o estos alumnos en su centro)*. Como se muestra en la Tabla 3.3 y en la Fig. 3.1, por lo general, la valoración que hacen profesores y orientadores se sitúa en un punto intermedio, mientras que las familias hacen una valoración significativamente más positiva ($F_{(2, 862)}=23,43$; $MSe= 18,51$ $p<0,000$; $\eta^2_p=.05$). Por lo que respecta a la interacción entre las variables de etapa y colectivo, esta es significativa, lo que requiere una explicación más detallada de las diferencias entre grupos ($F_{(2, 862)}=11,53$; $MSe= 9,11$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,03$). Los maestros de Primaria, aunque obtienen una puntuación cercana a la media, tienden a valorar la atención educativa a este colectivo de forma más positiva que los profesores de Secundaria ($F_{(1, 862)}=13,852$; $MSe= 10,95$ $p<0,000$; $\eta^2_p=0,02$). Por su parte, entre los orientadores la diferencia de la etapa se da en sentido inverso, y son los orientadores de Secundaria los que se muestran significativamente más positivos que los que pertenecen a los EOEPs, que muestran una tendencia ligeramente negativa ($F_{(1, 868)}=11,952$; $MSe= 9,44$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,01$).

Tabla 3.3. *Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que está recibiendo su hijo...*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|----------|-------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,30 | ,837 | 2,74 | ,794 | 3,93 | ,981 | 3,34 | ,906 |
| Secundaria | 3 | ,944 | 3,31 | ,979 | 3,65 | 1,05 | 3,15 | ,987 |
| Total | 3,22 | ,876 | 3,01 | ,928 | 3,86 | 1,003 | 3,28 | ,934 |

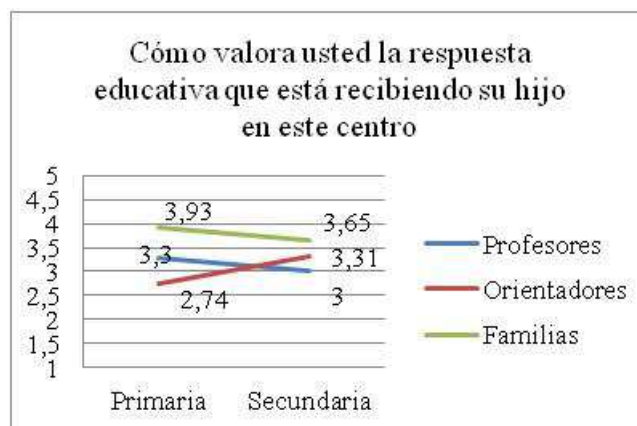


Fig. 3.1

Estas respuestas, que sólo se podrían considerar positivas desde el punto de vista de las familias, nos indican un reconocimiento, por parte al menos de los profesionales, de que la educación que se está ofreciendo a este alumnado presenta aspectos mejorables.

Esto se ve confirmado cuando se pregunta a profesores y orientadores por el grado de satisfacción que sienten con la atención que están ofreciendo a alumnos con trastornos de conducta (ver Tabla 3.4 y Fig. 3.2). También en este caso se produce una interacción entre las variables del estudio en la misma dirección que veíamos en la pregunta anterior ($F_{(1,741)}=33,01$; $MSe=36,43$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,04$). En primer lugar, los menos satisfechos con su trabajo en estos casos son los profesores de Secundaria, con un ligero desacuerdo, frente a una postura intermedia, más positiva, de los maestros de los centros de Primaria ($F_{(1,741)}=67,324$; $MSe=74,29$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,08$) y de los orientadores de los Departamentos de Orientación ($F_{(1,741)}=21,58$; $MSe=23,82$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,03$). En segundo lugar, los orientadores de Primaria, aunque con un nivel medio de satisfacción, presentan una valoración más negativa que los orientadores de institutos ($F_{(1,741)}=5,67$; $MSe=6,25$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$) y que sus compañeros docentes en los colegios ($F_{(1,741)}=11,65$; $MSe=12,85$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,02$).

Tabla 3.4. Señale el grado en que está satisfecho por el trabajo que hace usted respecto a la atención a alumnos con trastornos de conducta

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,31 | 1,04 | 2,83 | 0,97 | 3,25 | 1,04 |
| Secundaria | 2,53 | 1,09 | 3,29 | 1,12 | 2,72 | 1,14 |
| Total | 3,09 | 1,11 | 3,04 | 1,06 | 3,09 | 1,10 |

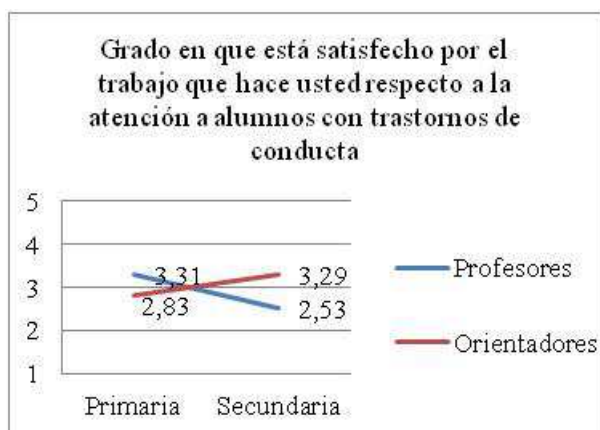


Fig. 3.2

Pues bien, ¿qué factores hacen que las familias estén razonablemente satisfechas con la respuesta que reciben sus hijos? ¿Dónde creen los docentes y orientadores que haría falta

mejorar? ¿Con qué aspectos de su trabajo y del contexto escolar donde se encuentran están más o menos satisfechos? Los resultados que se presentan a continuación intentarán dar respuesta a estas preguntas.

Barreras y facilitadores relacionados con la cultura del centro

Se recogen en primer lugar las valoraciones de profesores, orientadores y familias acerca de la forma de trabajar entre los profesionales y entre éstos y las familias u otros servicios externos. A continuación se analizan los valores, creencias y actitudes, que también forman parte de la cultura del centro. Se cierra este apartado con una síntesis de los principales resultados encontrados en esa dimensión.

Cultura organizativa (Liderazgo, Coordinación interna, Coordinación externa)

- **Liderazgo**

Una de las primeras preguntas que nos planteábamos tiene que ver con el papel del equipo directivo en su apoyo al profesorado. Pues bien, podemos afirmar, a partir de los datos recogidos en la Tabla 3.5 y Fig. 3.3, que por lo general todos los profesionales se sienten moderadamente apoyados por sus equipos directivos en el trabajo que realizan con el alumnado con problemas emocionales y de conducta. Sin embargo, se pone de manifiesto un efecto significativo de la interacción ($F_{(1, 763)} = 5,01$; $MSe=4,76$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$). En los institutos de Secundaria los docentes se muestran significativamente menos satisfechos que los orientadores de los Departamentos de Orientación, tal y como el análisis de los efectos simples refleja, siendo significativo el efecto de la variable colectivo sólo en Secundaria ($F_{(1,763)}=5,54$; $MSe=5,27$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$).

Tabla 3.5. *Me siento apoyado por el equipo directivo en los aspectos relacionados con la enseñanza a estos alumnos*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,7 | ,989 | 3,62 | ,978 | 3,69 | ,987 |
| Secundaria | 3,54 | ,947 | 3,89 | ,928 | 3,63 | ,953 |
| Total | 3,66 | ,980 | 3,74 | ,962 | 3,67 | ,977 |

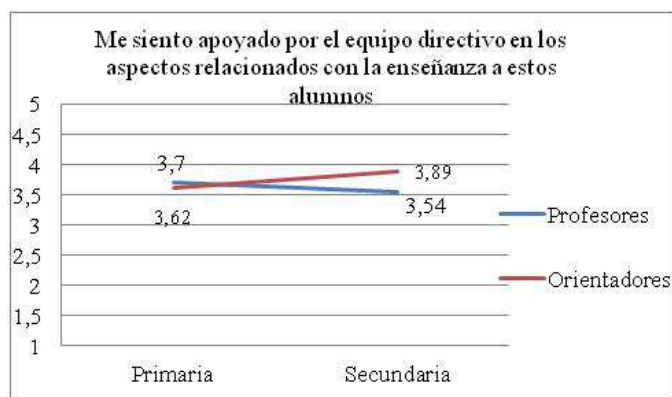


Fig. 3.3

De igual manera que se mostraban moderadamente de acuerdo con sentir el apoyo por parte de su equipo directivo, todos los profesionales consideran que por lo general éste “*facilita tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajamos con estos alumnos*”. Sin embargo, se muestran más satisfechos con el equipo directivo los profesionales de los centros de Primaria que los de institutos ($F_{(1, 762)}=7,505$; $MSe=8,44$; $p<0,1$; $\eta^2_p=0,01$), como puede observarse en la Tabla 3.6.

Tabla 3.6. *El equipo directivo facilita tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajamos con estos alumnos*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,58 | 1,04 | 3,64 | 1,06 | 3,59 | 1,04 |
| Secundaria | 3,31 | 1,07 | 3,43 | 1,19 | 3,31 | 1,09 |
| Total | 3,51 | 1,05 | 3,5 | 1,12 | 3,51 | 1,06 |

Respecto al apoyo que perciben por parte de sus compañeros del centro escolar para atender a este alumnado, se observa una moderada satisfacción (3,48) (ver Tabla 3.7 y Fig. 3.4). La interacción significativa encontrada ($F_{(1, 751)}=10,21$; $MSe=8,91$; $p<0,1$; $\eta^2=0,01$) muestra que los más satisfechos con el apoyo recibido por sus compañeros son los profesores de Primaria y los orientadores de Secundaria, frente a los docentes de Secundaria y los orientadores de EOEPs. El efecto del colectivo se observa únicamente en Primaria, donde los profesores son más positivos que los orientadores ($F_{(1, 751)}=14,55$; $MSe=12,7$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,02$). Las diferencias en función de la etapa se dan dentro de ambos colectivos, pero con signos diferentes en cada uno. Por un lado, dentro del grupo de profesores son más positivos los de Primaria que los de Secundaria ($F_{(1, 751)}= 5,07$; $MSe=4,43$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$). Por otro lado, entre los orientadores se sienten más respaldados los que trabajan dentro de los institutos de Secundaria que aquellos que desarrollan su labor en Primaria ($F_{(1, 751)}= 6,05$; $MSe=5,28$; $p<0,5$; $\eta^2_p=0,01$).

Tabla 3.7. *Tengo el apoyo que necesito por parte de los miembros del colegio para la enseñanza a estos alumnos*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|-------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,57 | ,929 | 3,09 | ,921 | 3,51 | ,940 |
| Secundaria | 3,38 | ,924 | 3,52 | 1,023 | 3,41 | ,948 |
| Total | 3,52 | ,931 | 3,29 | ,988 | 3,48 | ,943 |

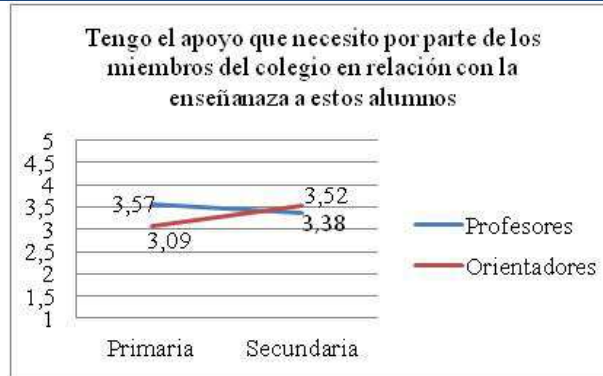


Fig. 3.4

Profesores y orientadores pueden sentir también el apoyo institucional a través de la formación ofrecida desde el centro. Por ello se les planteó el ítem “*si los docentes necesitamos formación en algún aspecto, desde el centro se organiza o solicita algún seminario o curso para ayudarnos*” (ver Tabla 3.8 y Fig. 3.5). Ante esta pregunta observamos opiniones diferentes en ambas etapas y entre los colectivos. De nuevo se produce un efecto similar al ítem anterior, siendo la interacción significativa ($F_{(1, 748)}=15,430$; $MSe=5,28$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,02$). Por un lado, los que perciben menores apoyos para organizar formación a docentes son los orientadores que atienden a centros de Primaria, que no están de acuerdo con esta afirmación (2,52); en esta etapa surge por tanto una diferencia significativa con los profesores, que muestran un acuerdo moderado ($F_{(1,748)}=41,77$; $MSe=48,3$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,05$). Por otro lado, encontramos un efecto significativo de la etapa dentro de cada colectivo, pero con signos diferentes. Es decir, mientras entre los docentes de Primaria se encuentra, como decíamos, un acuerdo moderado con el ítem, los de Secundaria se sitúan en el punto medio, siendo significativas las diferencias entre ambos ($F_{(1,748)}=21,62$; $MSe=24,99$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,03$). Si analizamos el efecto de la etapa entre los orientadores, los de Secundaria se sitúan como los profesores de sus institutos, en el punto medio, frente a los que trabajan en EOEPs, que se muestran claramente en desacuerdo ($F_{(1,748)}=4,52$; $MSe=5,22$; $p<,05$; $\eta^2_p=0,01$).

Tabla 3.8. *Si los docentes necesitan formación en algún aspecto, desde el centro se organiza o solicita algún seminario o curso para ayudarles*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,44 | 1,09 | 2,52 | 1,01 | 3,33 | 1,12 |
| Secundaria | 2,99 | 1,05 | 2,94 | 1,11 | 2,98 | 1,06 |
| Total | 3,32 | 1,1 | 2,71 | 1,07 | 3,23 | 1,11 |

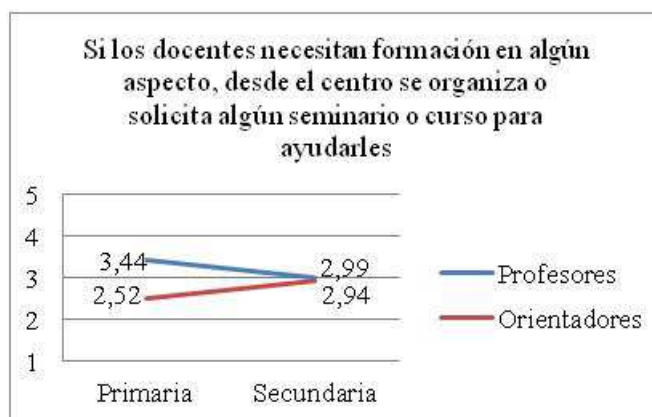


Fig. 3.5

• Coordinación interna

Los resultados muestran una satisfacción moderada con el apoyo que ofrece el equipo directivo, aunque en menor medida en el aspecto formativo. Pero este apoyo, ¿se da también entre compañeros? ¿Se percibe de forma distinta por parte de profesores y orientadores? ¿Podríamos hablar de una colaboración eficaz entre docentes y entre éstos y orientadores? Para contestar estas preguntas en el cuestionario se plantearon también varios ítems que valoraban elementos de la cultura colaborativa en el centro.

En términos generales, todos los encuestados están bastante de acuerdo con la afirmación “*La coordinación entre los profesores para trabajar con estos alumnos es eficaz*”, siendo la media general de 3,94 (ver Tabla 3.9 y Fig. 3.6). Sin embargo, encontramos efectos de una interacción significativa que nos ayuda a matizar este dato ($F_{(1,771)}=13,89$; $MSe=14,10$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,02$). Mientras que no hay diferencias entre los orientadores de ambas etapas (3,94), sí las encontramos entre los docentes. Son los profesores de Primaria los que más satisfechos están en comparación con los de Secundaria, ($F_{(1,771)}=29,741$; $MSe=30,19$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,04$). Los docentes de Secundaria, además, muestran una puntuación inferior a la de los orientadores de sus institutos ($F_{(1,771)}=10,96$; $MSe=11,13$; $p<,01$; $\eta^2_p=0,01$), que hacen una valoración bastante positiva de esta coordinación (4,09).

Tabla 3.9. *La coordinación entre los profesores para trabajar con estos alumnos es eficaz*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 4,07 | ,984 | 3,83 | 1,200 | 4,04 | 1,016 |
| Secundaria | 3,58 | ,992 | 4,09 | ,996 | 3,71 | 1,015 |
| Total | 3,94 | 1,009 | 3,94 | 1,115 | 3,94 | 1,026 |

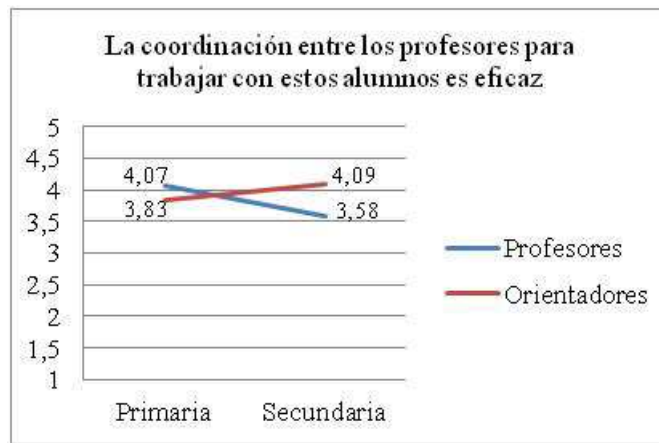


Fig. 3.6

Respecto a la frecuencia de reuniones establecidas entre los profesores de distintas especialidades que trabajan con el mismo alumno o alumna, el 37,7% de los docentes en ambas etapas afirma reunirse con otros profesores *más de 8 veces durante el curso* para hablar de la situación y la posible intervención. La mitad de los profesores, de hecho, se reúnen con una elevada frecuencia. Destaca que un tercio de los profesores de Secundaria se reúnen únicamente *entre 1 y 3 veces a lo largo del curso*, porcentaje mayor al esperado por azar en esta categoría ($\chi^2(4)=10,55$; $p<0,05$; V de Cramer=0,13). Es en esta etapa hay más profesores de los que podríamos esperar que se reúnen con poca frecuencia (ver Fig. 3.7 y Tabla 9.1. en Anexo 3).

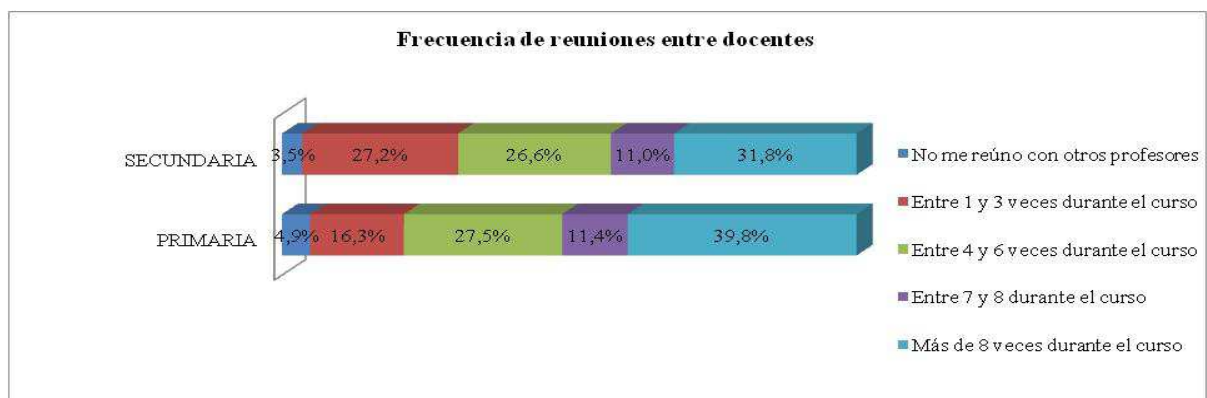


Fig. 3.7

Siguiendo la tendencia que observamos en ítems anteriores y de forma consistente con la valoración que han hecho de la coordinación en su centro en general, vemos en la

Tabla 3.10 que la utilidad que los profesores atribuyen a las reuniones que mantienen entre ellos es más positiva entre los maestros de Primaria que entre los docentes de los institutos ($F_{(1,631)}=32,54$; $MSe=25,36$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,05$). Se pone de manifiesto por tanto la existencia de mayores sentimientos de apoyo por parte de compañeros, mayor frecuencia de reuniones y una satisfacción mayor respecto a esta coordinación entre el profesorado de Primaria que en el de Secundaria.

Tabla 3.10. Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones (entre profesores).

| | Profesores | |
|-------------------|------------|------|
| | M | DT |
| Primaria | 4,01 | 0,84 |
| Secundaria | 3,56 | 1,00 |
| Total | 3,89 | 0,90 |

Por otro lado, sabemos que además de la coordinación de los docentes entre sí, es esencial que estos se reúnan con los orientadores. En la Fig. 3.8 se presentan los datos relativos a la frecuencia de estas reuniones (Tabla 9.2. en Anexo 3). Un 40,7% de los profesores de Secundaria afirman reunirse con el orientador más de 7 veces a lo largo del curso (un 9,9% lo hace *entre 7 y 8 veces* y un 30,8% *más de 8 veces*). Sólo un 11,8% de los docentes de Primaria dicen reunirse más de 8 veces con los orientadores de los EOEPs, poniéndose de manifiesto una asociación significativa entre la etapa en la que trabajan y la frecuencia de reuniones con el orientador ($\chi^2(4)=35,32$; $p<0,000$; V de Cramer= 0,24). Esta misma tendencia -de mayor frecuencia de reuniones en Secundaria que en Primaria- se observa también cuando se pregunta a los orientadores. Un 54,6% dice reunirse con docentes 7, 8 o más veces en todo el curso, frente a un 40,9% de los orientadores que acuden a centros de Primaria ($\chi^2(4)=35,32$; $p<0,000$; V de Cramer= 0,24). Llama la atención también que los orientadores, por lo general, consideran que se reúnen con los profesores para atender a este alumnado con mayor frecuencia que los docentes (encontramos más orientadores de los esperados por azar en las categorías que indican mayor frecuencia y más docentes en las de menor frecuencia) ($\chi^2(4)=47,56$; $p<0,000$; V de Cramer= 0,25).

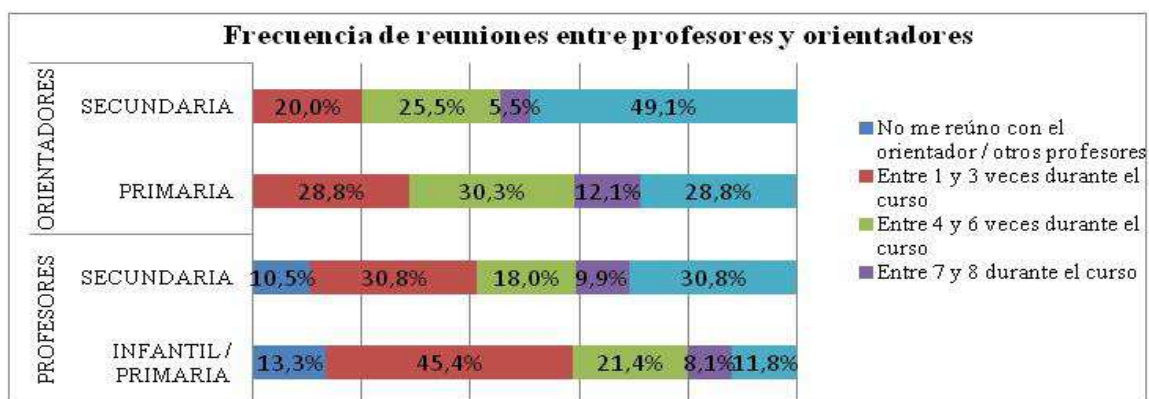


Fig. 3.8

En cuanto a la valoración que hacen de estas reuniones, también son los profesionales de la orientación los que más útiles las consideran (4,08), como puede observarse en la Tabla 3.11 ($F_{(1,731)}=18,743$ $MSe=19,97$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,03$), si bien los docentes también se muestran

moderadamente satisfechos (3,65). En este caso, la interacción no es significativa ($p=0,58$) ni tampoco existen diferencias en función de la etapa ($p=0,92$).

Tabla 3.11. Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones (profes-orientadores)

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,67 | 1,084 | 4,06 | ,721 | 3,72 | 1,052 |
| Secundaria | 3,60 | 1,066 | 4,11 | ,779 | 3,72 | 1,025 |
| Total | 3,65 | 1,079 | 4,08 | ,745 | 3,72 | 1,043 |

¿Por qué están menos satisfechos los docentes con sus reuniones con los orientadores? Es posible que esta diferencia en la percepción se deba, entre otras cosas, a que manejan distintos niveles de información en ellas, algo por otro lado comprensible cuando hay que mantener la confidencialidad en situaciones delicadas. Con la intención de comprender si los profesores perciben una falta de información en estos casos, se indagó este aspecto en el cuestionario mediante dos afirmaciones complementarias (*Tengo la información que necesito sobre la situación familiar y académica de estos alumnos y sus dificultades* y *Tengo la información que necesito sobre la forma de abordar los problemas de estos alumnos*). Tal y como se muestra en la Tabla 3.12, parece confirmarse que no se sienten especialmente satisfechos con el nivel de información que reciben. Aunque en ambas etapas sus puntuaciones están alrededor de la media en cuanto a la información acerca de la situación familiar y académica de los alumnos, los profesores de Secundaria están menos satisfechos ($F_{(1,643)}=10,3$ $MSe=11,24$; $p<,01$; $\eta^2_p=0,02$). Resulta interesante que su percepción es más negativa cuando se les pregunta si poseen suficiente información para abordar estos problemas; de nuevo están más insatisfechos los docentes de Secundaria ($F_{(1,641)}=8,36$ $MSe=8,58$; $p<,01$; $\eta^2_p=0,01$).

Tabla 3.12. Información recibida según los profesores

| | Primaria | | Secundaria | | TOTAL | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>Tengo la información que necesito sobre la situación familiar y académica de estos alumnos y sus dificultades</i> | 3,27 | 1,05 | 2,97 | 1,04 | 3,19 | 1,05 |
| <i>Tengo la información que necesito sobre la forma de abordar los problemas de estos alumnos</i> | 2,64 | 0,99 | 2,38 | 1,05 | 2,57 | 1,01 |

• Coordinación Externa

La relación que se establece entre el centro escolar y otros contextos externos (familia, servicios sanitarios, sociales, etc.) también configura una parte de la cultura organizativa del centro. Además, como hemos explicado, la relación y coordinación entre el colegio o instituto y las familias de los alumnos con problemas emocionales y de conducta es fundamental. De ahí

que nos interesara conocer en qué medida se establecen suficientes cauces de coordinación y si esta es o no eficaz.

Ante la afirmación *Hay suficiente coordinación con la familia para trabajar en la dirección adecuada*; la percepción de los profesores y orientadores tiende a ser algo negativa, a diferencia de la opinión de las familias, que sí se muestran satisfechas en ambas etapas con la coordinación que mantienen con el colegio o instituto, como se observa en la Fig. 3.9 ($F_{(2,878)}=36,96$; $MSe=40,80$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,08$) (y tabla 9.4. en Anexo 3).

Dado que en las familias se observa la misma tendencia que en ítems anteriores (sin diferencias entre familias de distintas etapas y con una valoración más positiva que los dos colectivos de profesionales), nos centramos en la valoración que hacen de esta coordinación los profesores y orientadores. Aunque parece que la tendencia es más bien negativa, no ocurre lo mismo en ambas etapas ni perciben lo mismo los profesionales de ambos colectivos ya que la interacción es, de nuevo, significativa ($F_{(2, 878)}=8,05$; $MSe= 8,89$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,02$). Los orientadores de Secundaria sí se muestran moderadamente satisfechos (3,45), la media más alta de los cuatro grupos y significativamente mayor que cualquiera de los demás. El efecto de la variable colectivo entre profesores y orientadores se observa -además de con las familias en Primaria para todos los grupos- únicamente en Secundaria, siendo más negativos los profesores ($F_{(2, 878)}=21,72$; $MSe= p<0,000$; $\eta^2_p=0,05$) y sin que haya diferencias entre orientadores y maestros en Primaria. El efecto de la etapa se da en ambos colectivos pero, como resultado de la interacción, en distinto sentido para cada grupo profesional. Así, mientras los profesores de Primaria están más satisfechos con la coordinación con los padres que los profesores de institutos ($F_{(2, 878)}=3,99$; $MSe= 4,41$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$), son los orientadores de los Departamentos los que parecen mantener una mayor coordinación con las familias de estos alumnos que los que trabajan en los EOEPs ($F_{(2, 878)}=12,16$; $MSe=13,42$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,01$).

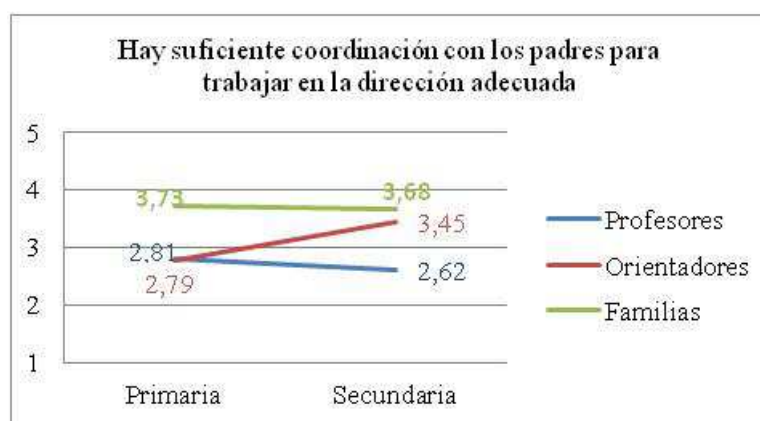


Fig. 3.9

Con el objetivo posterior de conocer el patrón de coordinación que se establece en los centros de la Comunidad de Madrid con las familias de los alumnos con dificultades emocionales y de comportamiento, se preguntó a orientadores y familias, sobre la

frecuencia de estas reuniones (Fig. 3.10 y tabla 9.5 en Anexo 3). La mitad de las familias (52%) señala reunirse con los tutores de sus hijos entre 1 y 3 veces durante el curso. Un 26,8% se entrevista entre 4 y 6 veces *con los tutores*. El patrón es similar en ambas etapas ($p=0,36$).

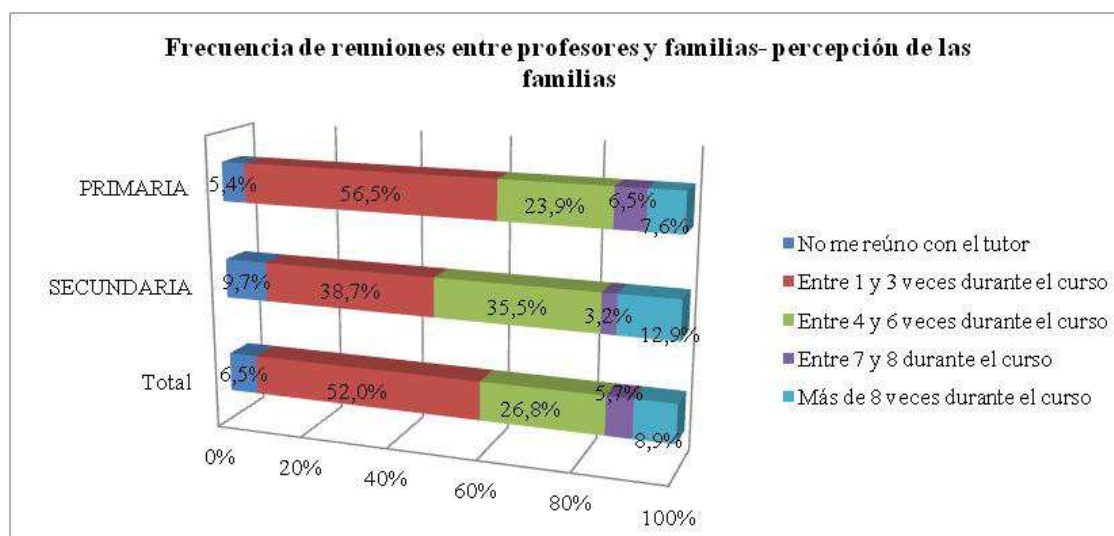


Fig. 3.10

En cuanto a la valoración que hacen de estas reuniones las familias, los resultados muestran una moderada satisfacción con su eficacia (3,87). Tampoco en este ítem encontramos diferencias significativas en función de la etapa ($p=0,42$).

Centrándonos en las reuniones que mantienen orientadores y familias, vemos en la Fig 3.11 (y tabla 9.6 en Anexo 3) que la mitad de ellos, tanto de familias (52,1%) como de orientadores (52,5%), afirman reunirse entre 1 y 3 veces durante el curso. Si bien la tendencia es similar en ambas etapas dentro de los dos colectivos, encontramos discrepancias entre los colectivos. Cerca de un tercio de las familias encuestadas (27,7%) dice no reunirse con el orientador, siendo mayor el porcentaje en la etapa de Primaria. Sin embargo, sólo un 0,8% de los orientadores afirman no reunirse con los padres. Por el contrario, un 28,8% de orientadores señalan que se reúnen entre 4 y 6 veces durante el curso, frente a un 14,3% de las familias. Hay que tomar no obstante con cuidado estos resultados ya que podrían deberse al efecto en la selección de la muestra –las familias no son siempre de los mismos centros que los orientadores–, puede que en algún caso las familias hayan sido elegidas para la encuesta por los equipos directivos, sin que sean casos derivados al Equipo o DO.

Pues bien, dentro del grupo de las familias, esta asociación es significativa ($\chi^2(4)=12,01$; $p<0,05$; V de Cramer=0,32). En Secundaria encontramos un porcentaje mayor del esperado entre los padres que dicen reunirse con el orientador entre 7 y 8 veces durante el curso (un 10%), mientras que en Primaria ninguno señala esta opción. Entre los orientadores, el patrón de reuniones con familias que ellos reflejan es similar en ambas etapas ($p=0,13$).

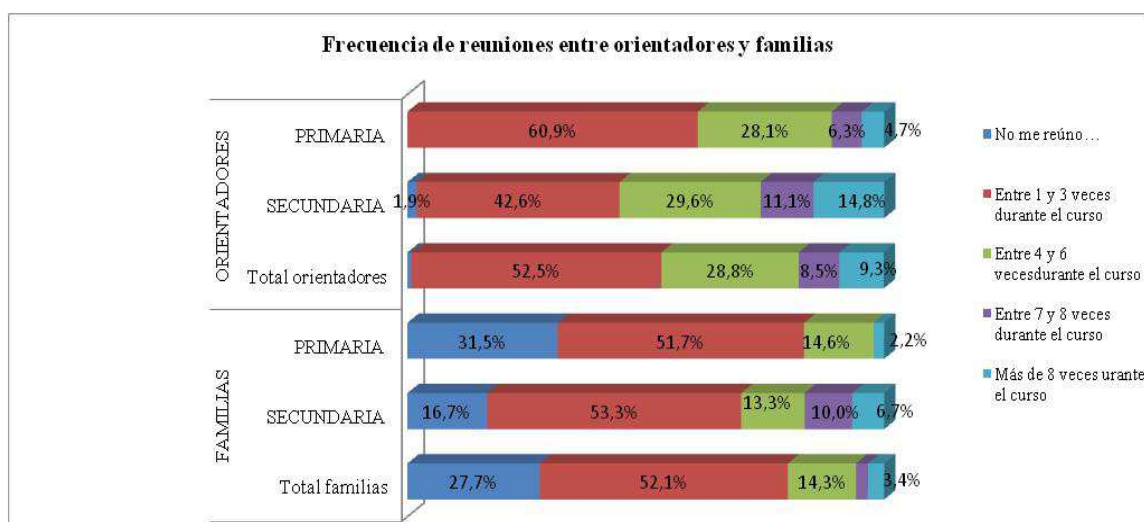


Fig. 3.11

También se preguntó a estos dos colectivos acerca de su valoración de estas reuniones. Por lo general y tal y como refleja la Tabla 3.13, los encuestados se muestran bastante satisfechos con la utilidad de estos encuentros. Sin embargo, los orientadores las consideran más útiles que las propias familias ($F_{(1, 215)}=4,12$; $MSe= 3,69$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,02$).

Tabla 3.13. Señale el grado en que valora estas reuniones (orientador-familias)

| | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|--------------|------|----------|-------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 4,03 | ,717 | 3,90 | 1,103 | 3,96 | ,936 |
| Secundaria | 4,17 | ,771 | 3,73 | 1,282 | 4,03 | ,981 |
| Total | 4,09 | ,742 | 3,86 | 1,149 | 3,99 | ,951 |

Las familias dicen tener una buena coordinación con el centro escolar y gran frecuencia de reuniones pero, ¿son estas reuniones útiles para informarles sobre las actuaciones que se realizan desde el colegio o instituto? La media de acuerdo con el ítem “*Estoy suficientemente informado sobre las actuaciones que se están llevando a cabo en el centro para solucionar las dificultades de mi hijo*” es de 3,76, lo que indica que están moderadamente satisfechos.

Hasta aquí hemos podido valorar de forma general la coordinación entre el centro educativo y las familias. Presentamos a continuación los resultados relativos a la coordinación con otros profesionales externos. Normalmente, son los orientadores o los PTSCs de los DO o EOEPs los que pueden realizar esa coordinación. Por ello, se les preguntó acerca de su contacto con profesionales de Salud Mental, que son los que, como veremos más adelante, trabajan más frecuentemente con los estudiantes que presentan estas dificultades.

En la Fig 3.12 se puede ver que cerca de la mitad de los profesionales educativos (43,8%) dicen hacerlo a veces y un 36,65% frecuentemente. Afirman en su mayoría que ellos inician ese contacto de forma *frecuente o muy frecuente* cuando son informados de que un alumno está siendo tratado por los servicios de Salud Mental⁶. El porcentaje de situaciones en que se pone en conocimiento esta situación al departamento o equipo de orientación disminuye (un 17,89% afirma que se hace *muy frecuentemente* y un 38,21% que se hace *frecuentemente*); sin embargo, sólo un 20% de los encuestados señala que no se les informa de tales situaciones.

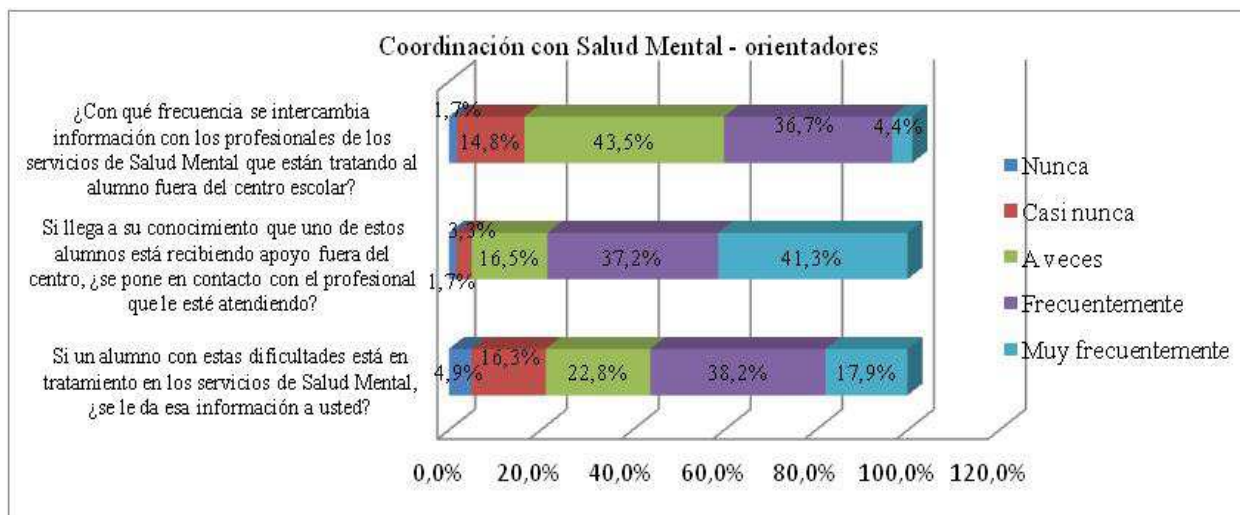


Fig. 3.12

Por último, si nos centramos ahora en la valoración que se hace de esta coordinación, vemos en la Tabla 3.14 que ante la afirmación “*Me resulta fácil coordinarme con profesionales de Salud Mental*”, las respuestas de los orientadores se sitúan en un punto intermedio, siendo 2,94 la media y sin existir diferencias entre etapas ($p=0,86$). Si se les pregunta por la utilidad de las reuniones que mantienen (cuando tienen lugar) con los servicios de Salud Mental, son bastante positivos en su valoración, con una media de 3,92 ($p=0,54$). Sin embargo, no lo son tanto al valorar las orientaciones que los profesionales de Salud Mental les ofrecen, situándose de hecho en una satisfacción media (2,99), de forma muy similar en ambas etapas ($p=0,63$).

Tabla 3.14. Valoración de la coordinación con Salud Mental: opinión de orientadores

| | Orientadores | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------|
| | M | DT |
| <i>Me resulta fácil coordinarme con profesionales de Salud Mental</i> | 2,94 | 1,13 |
| <i>Cómo valora estas reuniones...</i> | 3,92 | 0,89 |
| <i>Las orientaciones que recibe en las reuniones con los profesionales de SM, en relación con la intervención con estos alumnos, le resultan...</i> | 2,99 | 1,34 |

⁶ Las tablas de contingencia con estas variables presentaban varias casillas con una frecuencia esperada menor de 5, por lo que la única asociación significativa que encontramos (en el caso de: *Si llega a su conocimiento que uno de estos alumnos (...) ¿se pone en contacto (...)?*) no la exponemos, aunque puede consultarse en las tablas 9.7, 9.8 y 9.9 del Anexo 3. Refleja mayor iniciativa por parte de los equipos para ponerse en contacto con profesionales externos que por parte de los de Secundaria

- **Valores, creencias y actitudes**

Como hemos explicado en el marco teórico, las creencias de los profesores y orientadores acerca de los problemas de comportamiento y emocionales, y los valores y actitudes que mantienen hacia ellos forman parte también de la cultura del centro y afectan a la forma de trabajar con estos y los demás alumnos. Entre algunas de esas creencias, la dificultad que les supone atenderles y la forma en que perciben que esto afecta a la marcha del aula y al aprendizaje de los compañeros influye en su actividad diaria y en sus relaciones mutuas, así como en las actitudes que desarrollan ante estos alumnos y alumnas. Por supuesto, las expectativas que mantienen sobre sus posibilidades académicas están relacionadas con las decisiones que se toman en la organización de la respuesta educativa. De alguna forma, también la opinión de los orientadores acerca de estos mismos temas influye en su trabajo con los profesores, en la importancia que le dan a estas dificultades en su labor orientadora y en su propia relación con estos alumnos.

Aunque hablamos de creencias, actitudes y expectativas del profesorado y de los orientadores, las que desarrollan las familias también influyen en su relación con el profesorado y el centro escolar en general, y en el propio comportamiento de sus hijos. Por ello hemos considerado relevante presentar la voz de las familias en aquellos ítems en los que es posible la comparación.

Un primer resultado que queda claro es que los profesores consideran que es difícil trabajar con estos estudiantes (ver Tabla 3.15), y existe un acuerdo generalizado y elevado entre docentes y orientadores, sin encontrarse diferencias entre etapas ($p=0,12$), ni colectivos ($p=0,26$) ni por efecto de la interacción ($p=0,08$).

Tabla 3.15. Señale el grado de dificultad que supone para usted trabajar con estos alumnos

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 4,20 | ,637 | 4,24 | ,658 | 4,20 | ,639 |
| Secundaria | 4,21 | ,716 | 4,02 | ,726 | 4,16 | ,722 |
| Total | 4,20 | ,658 | 4,14 | ,696 | 4,19 | ,664 |

Se les pidió también que compararan esta dificultad con otro tipo de problemas (discapacidades reconocidas por nuestra legislación como necesidades de apoyo específico). En este caso, muestran un acuerdo moderado (3,51) con la afirmación “*Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual*” (ver Tabla 3.16). La redacción del ítem, que incluye cuatro discapacidades muy diferentes entre sí, hace que tomemos esta información con cautela, aunque revela claramente un reconocimiento de la gravedad de estos casos y los obstáculos que suponen en la labor diaria de un profesor frente a discapacidades claramente identificadas.

Tabla 3.16. *Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,43 | 1,14 | 3,41 | 1,13 | 3,42 | 1,14 |
| Secundaria | 3,77 | 1,07 | 3,48 | ,95 | 3,70 | 1,05 |
| Total | 3,52 | 1,13 | 3,44 | 1,05 | 3,51 | 1,12 |

Es interesante comprobar que la percepción de dificultad es compartida, aunque no en la misma medida, por las familias. La media de acuerdo con “*Comprendo que al centro le resulte difícil en ocasiones resolver los problemas que mi hijo plantea*” es de 3,65.

Además de considerar que es difícil afrontar estos problemas ¿creen que es arriesgado o perjudicial para el resto de los alumnos? Sabiendo que los comportamientos disruptivos pueden dificultar la marcha de la clase, ¿piensan los profesores y orientadores que la calidad de la enseñanza disminuye para los demás? Con esta preocupación están moderadamente de acuerdo todos los encuestados, como se puede observar en la Tabla 3.17. Sin embargo, los profesores muestran mayor apoyo a esta idea que los orientadores ($F_{(1,762)}=12,7$; $MSe=16,27$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,02$) y en Secundaria, atendiendo a los datos globales el acuerdo también es mayor que en Primaria ($F_{(1,762)}=8,62$; $MSe=11,04$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,01$).

Tabla 3.17. *A menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,76 | 1,15 | 3,21 | 1,18 | 3,69 | 1,16 |
| Secundaria | 3,95 | 1,13 | 3,68 | ,93 | 3,89 | 1,09 |
| Total | 3,81 | 1,15 | 3,43 | 1,1 | 3,75 | 1,15 |

Los resultados ponen de manifiesto que consideran bastante difícil atender a estos alumnos e incluso, en algunas situaciones, arriesgado para el resto de los estudiantes. Pero ¿lo ven tan difícil y perjudicial como para pensar que el centro ordinario no es el lugar adecuado para ellos? Profesores y orientadores mostraron, de forma global, una posición intermedia frente a la afirmación *Este tipo de alumnos no debería estar escolarizado en centros ordinarios* (ver Tabla 3.18). El mayor acuerdo se da entre los docentes de Secundaria (3,42), frente a una tendencia al desacuerdo entre los demás grupos. El análisis de la interacción significativa nos permite establecer más claramente las comparaciones ($F_{(1,750)}=7,49$; $MSe=11,01$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,01$). Así, aunque aparecen diferencias significativas entre etapas, estas se dan únicamente entre los profesores (siendo menos inclusivos los de Secundaria que los de Primaria) y no entre los orientadores, quienes muestran un claro desacuerdo con dicha afirmación ($F_{(1,750)}=52,7$; $MSe=77,52$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,07$). Los orientadores, con un desacuerdo moderado, muestran actitudes más positivas en ambas etapas (2,34) ($F_{(1,750)}=13,29$; $MSe=45,71$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,04$).

Tabla 3.18. *Este tipo de alumnos no debería estar escolarizado en centros ordinarios*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 2,64 | 1,216 | 2,29 | 1,187 | 2,59 | 1,217 |
| Secundaria | 3,42 | 1,209 | 2,40 | 1,226 | 3,18 | 1,288 |
| Total | 2,85 | 1,263 | 2,34 | 1,201 | 2,77 | 1,267 |

Sólo los profesores de Secundaria creen que quizá el lugar para estos alumnos no sean los centros ordinarios, ¿pero es uno de educación especial la opción adecuada? En este caso también preguntamos a las familias, y destaca que en general todos los participantes de la encuesta (tanto profesores y orientadores como familias) no están de acuerdo con que sea “(...) *mejor que estos alumnos se cambien a un centro de educación especial*”, pero su desacuerdo no es igual de rotundo dependiendo de la etapa y el colectivo al que preguntemos (ver Tabla 3.19 y Fig. 3.13). Por un lado, en Secundaria la puntuación se acerca al punto intermedio, mientras que el desacuerdo es total en Primaria, existiendo por tanto una actitud menos segregadora en esta etapa que en los institutos ($F_{(2,848)}=24,4$; $MSe=31,06$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,03$). Además, existe un efecto significativo del colectivo y se observa que el mayor desacuerdo se da entre los orientadores y familias, frente a una puntuación media en los docentes ($F_{(2,848)}=68,78$; $MSe=87,54$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,14$). De nuevo el profesorado de Secundaria, aunque no muestra un acuerdo alto, son más favorables a esta posibilidad.

Tabla 3.19. *Es mejor que se cambien a un centro de educación especial (Preferiría que mi hijo estuviera en un centro de educación especial)*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 2,58 | 1,161 | 1,52 | ,715 | 1,73 | 1,094 | 2,36 | 1,184 |
| Secundaria | 3,33 | 1,157 | 2,13 | 1,093 | 2,03 | 1,299 | 2,92 | 1,296 |
| Total | 2,78 | 1,206 | 1,80 | ,953 | 1,81 | 1,154 | 2,52 | 1,244 |

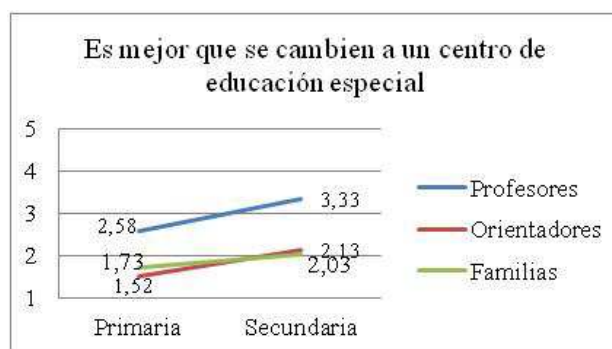


Fig. 3.13

¿Transmiten los profesores sus actitudes y creencias a los padres? ¿O a pesar de considerar estos problemas difíciles, que pueden perjudicar a otros y, en el caso de Secundaria, que

deberían estar en otro lugar, muestran un compromiso claro a las familias? El acuerdo de éstas con que “*En general, los profesores del centro están preocupados y comprometidos por ayudar a mi hijo*” es de 4,03, lo que refleja una valoración bastante positiva del profesorado de ambas etapas.

Como muestran numerosos estudios, las expectativas respecto al futuro académico de estos alumnos influyen en la respuesta educativa y en la actitud de las familias. Por esta razón se introdujo un ítem en los cuestionarios para estudiarlas. En la Tabla 3.20 podemos ver cómo existe una asociación significativa entre el colectivo al que preguntemos y las expectativas que tienen respecto a este alumnado en el futuro ($\chi^2(8)=171,77$; $p<0,000$; V de Cramer=0,32). Las familias se decantan predominantemente por salidas enfocadas a la formación profesional, algo que sólo señala el 22% de los docentes. Por su parte, los profesores tienen expectativas algo más bajas, señalando con mayor frecuencia que los demás la realización de programas de Garantía Social (que actualmente se denominan Programas de Cualificación Profesional Inicial o PCPIs). Vemos que las familias tienen expectativas son algo más positivas, no sólo por marcar la Formación Profesional en gran medida (44,5%), sino porque las demás se reparten entre el graduado en ESO (17,3%) y Bachillerato (15,5%).

Tabla 3.20. Señale el nivel de estudios que cree que alcanzará su hijo (estos alumnos)

| | | Profesores | Familias | Total |
|------------------------------------|---------------------|---------------|--------------|-------|
| Garantía social⁷ | % | 37,2% (n=209) | 12,7% (n=14) | 33,2% |
| | Residuos corregidos | 5,0 | -5 | |
| Graduado en ESO | % | 20,3% (n=114) | 17,3% (n=19) | 19,8% |
| | Residuos corregidos | 0,7 | -0,7 | |
| Bachillerato | % | 11,7% (n=66) | 15,5% (n=17) | 12,4% |
| | Residuos corregidos | -1,1 | 1,1 | |
| Formación Profesional | % | 22,2% (n=125) | 44,5% (n=49) | 25,9% |
| | Residuos corregidos | -4,9 | 4,9 | |
| Ninguno de éstos | % | 8,5% (n=48) | 10% (n=11) | 8,8% |
| | Residuos corregidos | -0,5 | 0,5 | |

*Las celdas sombreadas señalan aquellas categorías donde la asociación es significativa con $p<0,000$

Síntesis interpretativa de las barreras y los facilitadores relacionados con la Cultura del centro

A continuación, presentamos tres figuras que esperamos sirvan para resumir la valoración que hacen los encuestados de los distintos aspectos que componen la dimensión de *Cultura*. Su análisis global puede permitirnos identificar, tal y como habíamos expresado en nuestros objetivos, barreras y facilitadores para la inclusión del alumnado con dificultades emocionales y de conducta. Aunque las tablas se han elaborado distinguiendo únicamente por etapas, en

⁷ Téngase en cuenta que en el momento de diseño y aplicación de los cuestionarios, todavía no se habían puesto en marcha los llamados actualmente Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

aquellos puntos donde nos parece más relevante, reflexionaremos también sobre las diferencias que hemos encontrado según los colectivos encuestados y las posibles razones de estas discrepancias.

Antes de comenzar este resumen, es de destacar que el tamaño del efecto en todos los ítems analizados es muy bajo (entre 0,01 y 0,20 el más elevado) y poco potente desde el punto de vista estadístico, lo que indica que las diferencias encontradas entre etapas y colectivos, aunque son significativas, deben tomarse con cautela. Esta precaución, sin embargo, no debe hacernos perder de vista que las diferencias que encontremos entre etapas o colectivos reflejan matices importantes que hay que tener en cuenta para comprender el funcionamiento de los distintos aspectos evaluados.

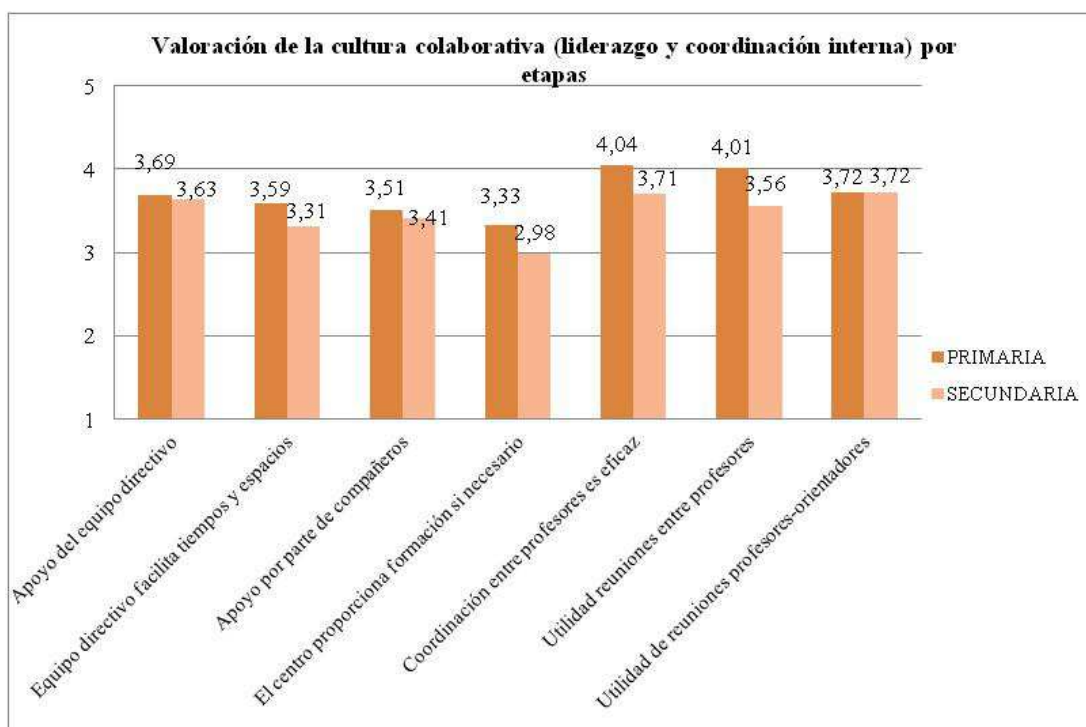


Fig. 3.14

La valoración general del *liderazgo* y la *coordinación interna* es bastante positiva, como nos pone de manifiesto una media, en la mayoría de los ítems la entre el 3,5 y el 4, (ver Fig. 3.14). Podríamos pensar que en aquellos donde los profesionales y las familias están moderadamente satisfechos (puntuación media por encima de 3,5), aunque mejorarlas sea necesario, podrían estar funcionando como facilitadores para la inclusión.

Dentro de esta dimensión, aquellos ítems con una mejor valoración son los que se refieren a la coordinación entre profesores, entre éstos y los orientadores y al apoyo del equipo directivo. Sin embargo, la facilitación de tiempos para dicha coordinación, la oferta de formación del centro y el apoyo recibido de los compañeros son los ítems donde encontramos una menor satisfacción (aunque en ningún caso es negativa). Resulta interesante ver cómo los profesionales

valoran de forma positiva su coordinación aunque no creen que se deba a un apoyo explícito por parte del equipo directivo. Parece claro que un factor que ayudaría a desarrollar una cultura más colaborativa sería el apoyo institucional a la planificación de tiempos que favorezcan esta coordinación. También la organización de momentos de formación en centros ayudaría a mejorar, no sólo la propia preparación de los profesionales, sino las relaciones entre ellos.

Aunque esta es la información que nos proporciona una mirada global a los datos de la primera subdimensión, a lo largo de las páginas anteriores hemos visto cómo la percepción es diferente según la etapa educativa en la que nos encontremos y el colectivo al que preguntemos. Estos matices nos ayudan a identificar con mayor claridad las barreras y los facilitadores en ambas etapas y según las necesidades de los distintos colectivos. Así, en Primaria la coordinación entre profesores y la utilidad de sus reuniones sería un claro punto fuerte, como también lo es el apoyo que sienten por parte de su equipo directivo, que les facilita la coordinación y que incluso fomenta su formación.

En Secundaria, sin embargo, prácticamente todos los ítems (excepto en la utilidad de las reuniones con el DO), en esta mirada global, puntúan por debajo de Primaria. En general, esta menor satisfacción se da fundamentalmente entre los profesores, ya que los orientadores de esta etapa suelen presentar una visión más positiva. En concreto, los profesores de Secundaria perciben menor apoyo por parte de sus compañeros y una coordinación entre ellos menos eficaz.

Una explicación tentativa a los resultados obtenidos respecto a la coordinación interna y a los sentimientos de apoyo puede darse si atendemos al tamaño y organización de los centros de Primaria, que normalmente son más pequeños que los institutos y suelen funcionar en torno a los ciclos, frente a la organización en departamentos didácticos, donde no es tan frecuente el contacto y el trabajo coordinado de un mismo equipo docente. Esto podría estar permitiendo, en Primaria, el desarrollo de mayores relaciones de colaboración entre maestros y más momentos de interacción que pueden fomentar la construcción de sentimientos de apoyo mutuo.

El aspecto en el que los profesores de Secundaria superan en satisfacción a los maestros de Primaria es en la coordinación con el DO; podríamos pensar que el estatus interno del orientador facilita esa mayor frecuencia de reuniones y la coordinación a través de otros cauces más informales.

Centrándonos en el papel de los orientadores y su perspectiva, destaca una visión algo más negativa por parte de los orientadores de los EOEPs en cuanto al apoyo que reciben por parte de los maestros y a la facilidad para organizar formación en estos mismos centros. Posiblemente dado su estatus externo puedan mantener una actitud más crítica, y su asistencia menos frecuente dificulte en mayor medida el establecimiento de relaciones de colaboración con los maestros. La discrepancia entre lo que los orientadores y profesores perciben respecto a la formación ofrecida en el centro puede deberse también a un desconocimiento por parte del

orientador de todas las medidas que en el centro escolar se pongan en marcha, así como a la percepción de que los maestros necesitan otro tipo de actividades de formación.

Los orientadores de los IES, por su parte, manifiestan unas opiniones bastante positivas en comparación tanto con sus compañeros docentes de los institutos como con los orientadores de la etapa de Primaria. Se sienten más apoyados por el equipo directivo que los profesores, lo que puede ser reflejo del tipo de trabajo que desempeñan en su labor diaria, compartiendo con aquel un gran número de tareas y asesorando en muchas decisiones.

Por último, encontrábamos diferencias significativas entre orientadores y profesores, tanto en la valoración que hacen de la coordinación como en la frecuencia de reuniones entre ambos colectivos. Uno de los motivos que atribuíamos a esa diferencia aparecía posteriormente, al observar que los profesores no sienten que se les da la suficiente información (algo que podríamos traducir en asesoramiento u orientaciones) acerca de cómo actuar ante los problemas de comportamiento. Por ello, parece importante que los orientadores incluyan de forma más explícita orientaciones prácticas de actuación a los docentes o, si ya lo hacen (como probablemente sea el caso), se haga un mayor seguimiento de la puesta en práctica de estas medidas, ya sea a través de reuniones con los profesores o sesiones de formación. En cuanto a la distinta frecuencia en las reuniones que perciben ambos grupos profesionales, es probable que haya casos o situaciones que viven los profesores que no llegan a conocimiento del equipo o DO o sobre los que no intervienen, o que estas reuniones de coordinación se den únicamente con el tutor del grupo y por lo tanto el resto del equipo docente no esté presente en las mismas.

El otro aspecto incluido en la cultura de colaboración del centro hacía referencia a la coordinación con otros contextos externos al colegio o instituto y el resumen queda reflejado en la Fig. 3.15.

Si hacemos un análisis global de la figura, podemos identificar algunos factores que son peor valorados dentro de esta dimensión y funcionan como claras barreras para el aprendizaje y la participación de este alumnado, a saber: la coordinación familia-escuela según profesores y orientadores y la dificultad para establecer coordinación con Salud Mental que encuentran los orientadores. Por lo demás, todos los encuestados valoran muy positivamente las reuniones de coordinación que establecen con unos y otros agentes.

En primer lugar, aunque las familias consideran adecuada la coordinación que establecen con el colegio o instituto en los temas relacionados con sus hijos, para los profesores esta es una clara barrera, tanto en Primaria como en Secundaria. Es llamativo, sin embargo, que los orientadores de los institutos estén moderadamente satisfechos con esta coordinación, lo que indica que quizá son ellos los que suelen responsabilizarse de la misma y por eso los profesores se muestran más críticos. Para los orientadores de los EOEPs esta coordinación tampoco es buena, algo que podría deberse a las razones ya apuntadas: su estatus externo y el poco tiempo que pueden dedicar al centro escolar.

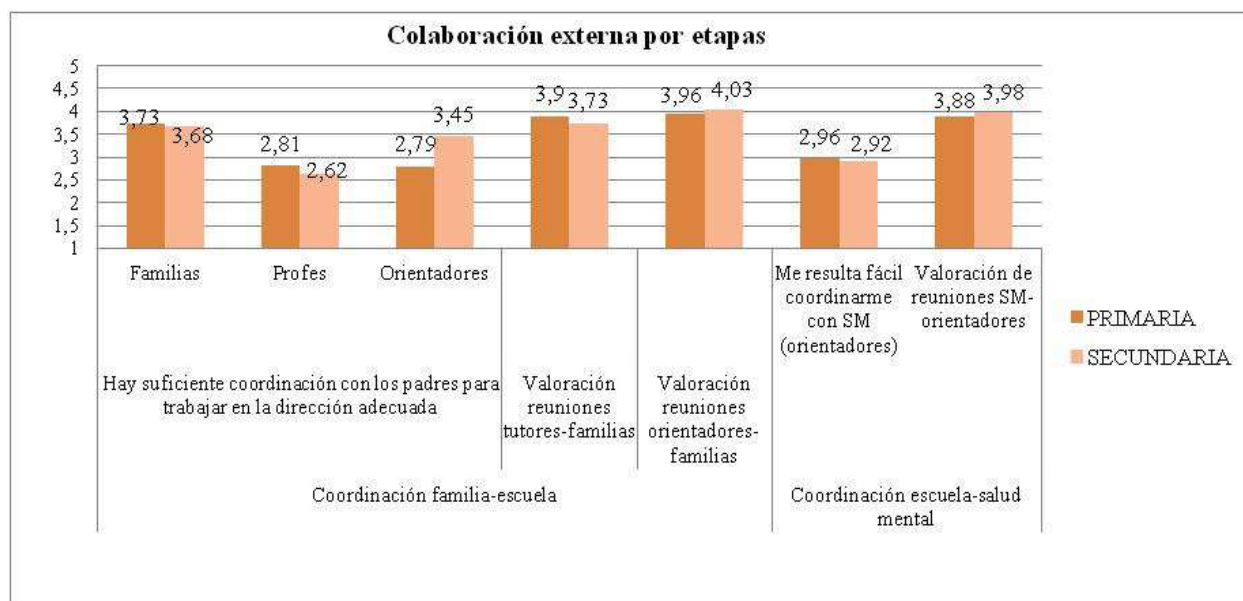


Fig. 3.15

Veámos que la frecuencia que señalan los padres de reunión con los tutores de sus hijos se concentra, fundamentalmente, entre 1 y tres veces al curso. Quizá sea ésta una frecuencia insuficiente si tenemos en cuenta que son alumnos a los que los profesores consideran muy difícil atender. A pesar de que no sean tan frecuentes, la valoración que hacen las familias en ambas etapas de sus reuniones con los tutores es bastante positiva. Probablemente, un mayor número de reuniones ayudaría a que los profesores valoraran mejor la coordinación con las familias, las conocieran mejor y pudieran trabajar de forma más colaborativa con ellas. Para esto, sin embargo, sería necesario facilitar esos tiempos de reunión, de forma que sea compatible con las posibilidades tanto de los profesores como de los padres.

Respecto a la coordinación que se establece ente las familias y los orientadores, aunque sigue un patrón similar al de los tutores, parece más frecuente en Secundaria. De hecho, llama la atención que un 31,5% de las familias de Primaria dice no reunirse con el orientador. Estos resultados son bastante coherentes teniendo en cuenta que los orientadores de los EOEPs no pueden dedicar todas las horas de la semana a un mismo centro y, sin embargo, los tutores de Primaria pasan más tiempo con los alumnos y son los que suelen llevar la relación con los padres. Es probable incluso que sólo se solicite la intervención o ayuda del equipo de orientación cuando la situación ya es bastante complicada y el tutor no se vea capaz de manejarla. Sin embargo, dado que la valoración general de la respuesta educativa a estos alumnos es negativa y la dificultad percibida en Secundaria es elevada, podríamos pensar que sería conveniente que intervinieran los orientadores en más casos de Primaria con una visión preventiva que pudiera aliviar la gravedad a medida que se hacen mayores. Según lo expuesto hasta ahora podríamos decir que una de las barreras que identificamos en el nivel de la coordinación con las familias es, en la etapa de Primaria, una baja participación de los

orientadores en esta relación. Por el contrario, en Secundaria el apoyo del DO en este ámbito parece ser un facilitador claro, reconocido tanto por ellos mismos como por las familias.

Por último nos interesamos por la coordinación que establecen los centros escolares, a través del equipo o DO, con los servicios de Salud Mental. Como vemos en la Fig 3.15, aunque esta coordinación no es muy fácil para los orientadores, se da con relativa frecuencia. Cuando se produce, es valorada como bastante útil por ellos, aunque no se deba a que desde Salud Mental se ofrezcan orientaciones relevantes. Se pone de manifiesto que los orientadores otorgan bastante importancia a mantener esta relación, dado que cerca del 80% de los orientadores, si saben que algún alumno recibe apoyo por parte de un especialista, se pone en contacto con él para establecer dicha coordinación.

Queda por conocer cuáles son los motivos que hacen que los orientadores tengan dificultades para establecer dicha coordinación. En qué medida son barreras que se encuentran en el sistema educativo – tiempo, recursos- o son ajenas al mismo y están más relacionadas con el funcionamiento de los propios servicios de salud. Esta pregunta queda pendiente por tanto para la segunda parte de este estudio.

La Fig. 3.16 resume las variables incluidas dentro del apartado de *Creencias, Actitudes y Expectativas*, todas relacionadas con elementos cognitivos y afectivos del profesorado, incluyendo también la opinión de orientadores. En estas variables la importancia de las diferencias entre colectivos –además de las relativas a las etapas-, es tan clara que se resumen los resultados atendiendo a ambas.

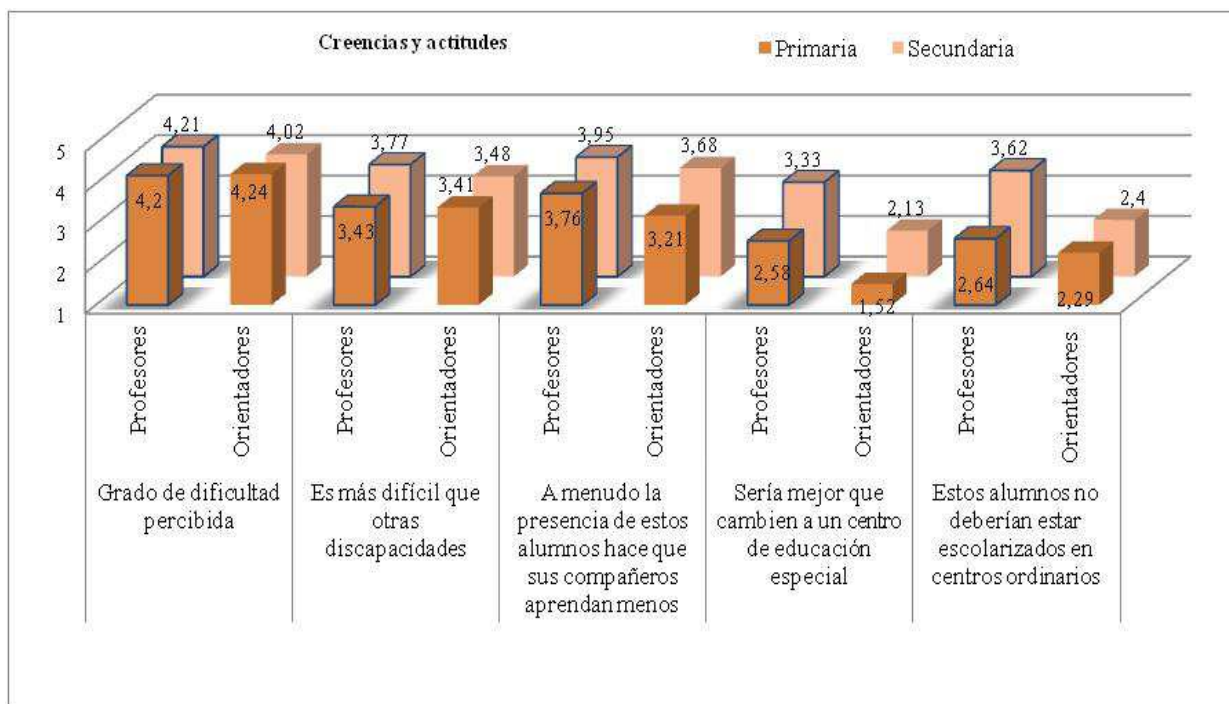


Fig. 3.16

Encontramos una mayor sintonía entre todos los encuestados cuando se les pregunta acerca de la dificultad que encuentran ante los alumnos con estos problemas, considerándolo todos bastante difícil; en ocasiones más incluso que otras discapacidades.

Teniendo en cuenta que el alumnado con discapacidad está incluido en el actual marco legislativo como uno de los colectivos con necesidades educativas de apoyo específico y se prevén de hecho apoyos especializados para ellos, pensar que a los profesores les resulta más difícil trabajar con los problemas emocionales y de conducta no hace sino fundamentar la necesidad de diseñar y planificar apoyos específicos en los centros escolares, así como decisiones legislativas que los sostengan. Pero no sólo perciben una gran dificultad en la respuesta a este alumnado, incluso piensan que la presencia de este alumnado a veces impide que sus compañeros aprendan todo lo que podrían. Esto se da en mayor medida en Secundaria que en Primaria, y los docentes lo creen más que los orientadores.

Al menos observamos que parece existir cierto desacuerdo con que estos estudiantes deban cambiarse a un centro de educación especial; sin embargo, algunos colectivos no son tan rotundos e incluso muestran algunas actitudes favorables a este cambio, como ocurre entre los profesores de Secundaria que, aunque no tienen claro que deban estar en un centro de educación especial, parecen pensar que su lugar no es el centro ordinario. Consideramos por tanto que en Secundaria estas actitudes algo más segregadoras por parte de los propios docentes son otra de las barreras para la participación y aprendizaje de los alumnos con problemas emocionales y de conducta.

Por último, a la dificultad percibida y la creencia de que perjudican a otros alumnos se le unen expectativas ligeramente negativas entre los docentes. Todo ello, junto con una insuficiente formación (aspecto que valoraremos más adelante), puede crear en los profesores una sensación de falta de control sobre la situación y poca confianza en la mejora, lo que a su vez puede influir en la interacción que se da en el aula con estos alumnos, en las oportunidades de participación que les van a ofrecer y, en definitiva, puede constituir una barrera para su inclusión educativa. El papel que los orientadores pueden jugar en el cambio de estas creencias se convierte por tanto en un facilitador necesario para la inclusión de estos alumnos y alumnas.

Barreras y facilitadores relacionados con las Políticas del centro

Aunque una gran parte de las actuaciones encaminadas a atender a la diversidad se ponen en marcha dentro del aula a través de la propia metodología del profesor, hay muchas que se organizan desde un nivel más amplio, en el marco del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del centro, entre otros, y engloban distintas variables, tales como la flexibilidad en la organización de grupos, el diseño de otras actuaciones encaminadas a mejorar la convivencia, las habilidades sociales, etc. Así, en los resultados de esta dimensión expondremos la valoración

que se da a las medidas de atención a la diversidad y las que se ven reflejadas en la convivencia del centro y las relaciones entre profesores y alumnos.

Medidas de atención a la diversidad

En primer lugar, el cuestionario planteaba un ítem muy general: “*Valoro positivamente las medidas de atención dispuestas por el centro para enseñar a mi hijo*” y en el caso de profesores y orientadores: “*Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes para atender a estos alumnos*” (ver Tabla 3.21 y Fig. 3.17).

El primer resultado destacable es el importante acuerdo entre las familias con esta afirmación (4,03), lo que contrasta de forma significativa con una baja satisfacción de los otros dos colectivos en ambas etapas ($F_{(2,876)} = 59,19$; $MSe=72,68$; $p<0,000$; $\eta^2_p = 0,12$). En segundo lugar, si analizamos los efectos de la interacción ($F_{(2,876)} = 5,228$; $MSe=6,42$; $p<0,01$; $\eta^2_p = 0,01$) observamos que existen diferencias en función de la etapa entre los orientadores. Son los pertenecientes a EOEPs los que más claramente negativos se muestran, frente a una posición intermedia entre los que trabajan en Departamentos de Orientación ($F_{(1,876)}=13,031$; $MSe=16,00$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,02$). Los profesores, en general, muestran una tendencia al desacuerdo y por lo tanto cierta insatisfacción, sin que encontremos diferencias entre etapas (Media=2,62; $p=0,33$).

Tabla 3.21. *Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes para atender a estos alumnos (en cuestionario de familias: para atender a mi hijo)*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 2,59 | 1,127 | 2,29 | ,941 | 4,08 | 1,089 | 2,77 | 1,227 |
| Secundaria | 2,69 | 1,113 | 3,02 | 1,194 | 3,90 | 1,012 | 2,91 | 1,182 |
| Total | 2,62 | 1,123 | 2,62 | 1,120 | 4,03 | 1,069 | 2,81 | 1,215 |

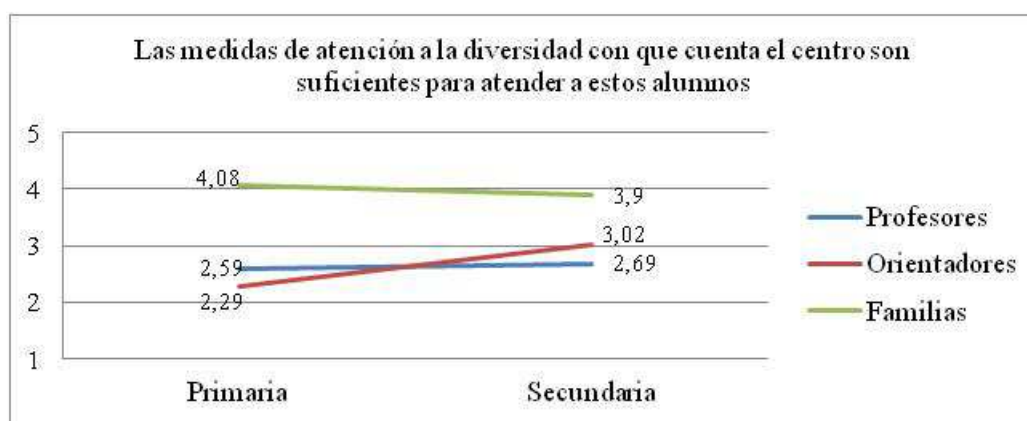


Fig. 3.17

Con la intención de concretar algo más el contenido de la pregunta anterior, se les preguntó su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *El centro ha puesto en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, entrenamiento en*

habilidades sociales, etc.). No parece haber un claro acuerdo con que en el centro se lleven a cabo actuaciones concretas con este colectivo (3,36). Pero la percepción que tienen los encuestados difiere en algunos grupos, con una interacción significativa ($F_{(2,864)}=3,33$ $MSe=16,00$; $p<,05$; $\eta^2_p =0,02$). Se puede observar en la Tabla 3.22 y Fig. 3.18 cómo los orientadores que trabajan en institutos de Secundaria son los profesionales que están más de acuerdo con esta afirmación, significativamente más que los docentes de su misma etapa ($F_{(1,876)}=13,031$; $MSe=16,00$; $p<0,000$; $\eta^2_p =0,02$), y también más que los orientadores de los EOEPs, que muestran puntuaciones cercanas a la media ($F_{(1,876)}=13,031$; $MSe=16,00$; $p<0,000$; $\eta^2_p =0,02$). Los profesores de ambas etapas se sitúan cercanos a la media pero con una ligera tendencia al desacuerdo (2,62).

Destaca que la puntuación de las familias, con un moderado acuerdo, es más baja que la obtenida en el ítem anterior, donde se les pedía que valoraran las medidas dispuestas por el centro para atender a su hijo.

Tabla 3.22. *El centro pone en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en hab. sociales, etc.)*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,35 | 1,145 | 3,25 | 1,218 | 3,49 | 1,338 | 3,36 | 1,181 |
| Secundaria | 3,20 | 1,143 | 3,67 | ,951 | 3,67 | 1,373 | 3,36 | 1,150 |
| Total | 3,31 | 1,146 | 3,44 | 1,121 | 3,54 | 1,343 | 3,36 | 1,171 |

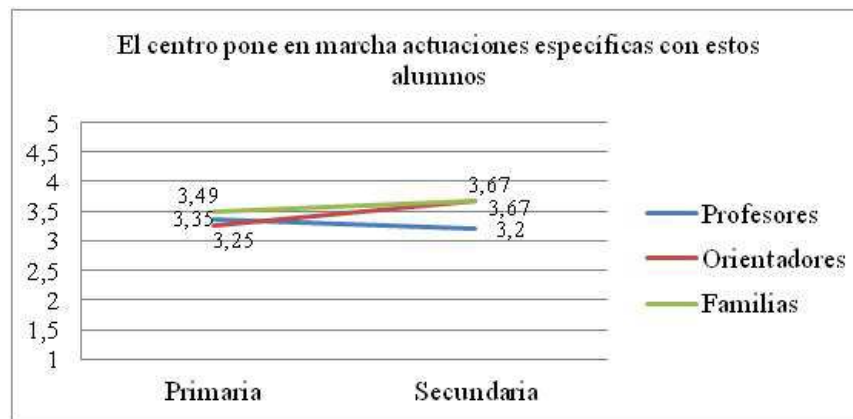


Fig. 3.18

¿Por qué la satisfacción es menor con el diseño de medidas de atención a la diversidad? Independientemente de los recursos personales con que se cuenta, que veremos más adelante, ¿son los centros educativos suficientemente flexibles para organizar estas adaptaciones o actuaciones? Consideramos por ello la flexibilidad como otro de los elementos necesarios, posiblemente condición imprescindible para desarrollar una buena atención a la diversidad. Por ello se preguntó si los centros escolares estaban siendo lo *suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades de estos alumnos*. Los profesionales de la orientación y los

docentes muestran un grado de acuerdo intermedio (3,13 y 3,10, respectivamente), sin que haya diferencias por etapas ($p=,6$) y siendo la interacción no significativa ($p=,07$). En cambio, las familias muestran un grado de acuerdo significativamente mayor (3,71) y están por lo tanto más satisfechas en este aspecto ($F_{(2, 873)}= 8,79$; $MSe=11,55$; $p< 0,000$; $\eta^2_p=0,02$), como se observa en la

Tabla 3.23

Tabla 3.23. *El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de estos alumnos*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,11 | 1,161 | 2,93 | 1,137 | 3,78 | 1,152 | 3,18 | 1,182 |
| Secundaria | 3,10 | 1,112 | 3,37 | 1,046 | 3,52 | 1,288 | 3,21 | 1,127 |
| Total | 3,10 | 1,147 | 3,13 | 1,114 | 3,71 | 1,189 | 3,19 | 1,165 |

Convivencia

Con la intención de cubrir algunos elementos de la convivencia de los centros -y asumiendo que una metodología cualitativa nos permitiría profundizar más posteriormente-, incluimos algunos ítems que indagaban la forma de intervenir en el centro para mejorar las relaciones. Solo uno de ellos se dirige a los orientadores y el resto a los alumnos. A estos se les preguntó acerca de sus relaciones con el profesorado y su percepción de las normas y el uso de castigos en el centro, por lo que son sus respuestas las que más peso tienen en esta categoría.

A los orientadores, por su perfil profesional y funciones específicas, se les preguntó acerca de su percepción sobre las actuaciones encaminadas a promover la integración social de estos alumnos.

La media de acuerdo con el ítem *En el centro se interviene de una manera adecuada para favorecer que estos alumnos establezcan relaciones sociales positivas* es de 3,30, lo que se sitúa cercano a la media (ver Tabla 3.24). Es de destacar que son los que trabajan en institutos de Secundaria los que muestran un acuerdo moderado con esta afirmación mientras que los orientadores de equipos se sitúan en un acuerdo intermedio ($F_{(1,120)}=12,58$; $MSe=11,93$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,10$). Se repite de nuevo la tendencia de que los orientadores de Secundaria son más positivos acerca del funcionamiento de sus centros que los de los equipos, que siguen mostrando una actitud más crítica.

Tabla 3.24. *“En el centro se interviene de una manera adecuada para favorecer que estos alumnos establezcan relaciones sociales positivas”*

| Orientadores | M | Dt |
|-------------------|------|-------|
| Primaria | 3,02 | ,936 |
| Secundaria | 3,64 | 1,017 |
| Total | 3,30 | 1,020 |

Los estudios muestran la importancia que tiene establecer relaciones positivas entre profesores y alumnos, especialmente ante estos difíciles casos. Los resultados de los ítems que indagan la percepción de los alumnos y alumnas a este respecto muestran que, en opinión del alumnado de Primaria, la relación es bastante positiva. Muestran un acuerdo generalizado con los ítems que reflejan preocupación, interés, escucha, etc., por parte de los docentes (ver Fig. 3.19 y tabla 9.10 en Anexo 3). En todos estos ítems las diferencias con los alumnos de Secundaria son significativas, siendo éstos mucho menos positivos. El acuerdo de los alumnos de Primaria es prácticamente rotundo con el ítem “*Los profesores se preocupan por que yo aprenda*” (4,56), mayor que los alumnos de Secundaria que, aun así, también muestran una tendencia a estar de acuerdo con esta afirmación (3,51) ($F_{(1, 97)}=18,742$; $MSe=26,78$; $p<0,000$; $\eta^2_p=.16$).

En lo que al resto de los ítems de esta dimensión se refiere, los alumnos de Primaria muestran, frente la puntuación intermedia de los de Secundaria, gran acuerdo con las afirmaciones “*Los profesores de mi colegio me escuchan y valoran mis opiniones*” ($F_{(1,98)}=25,59$; $MSe=33,51$; $p<0,000$; $\eta^2_p=.21$) , “*El tutor entiende lo que me pasa y me quiere ayudar*” ($F_{(1,97)}=7,60$; $MSe=17,04$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,07$) y “*Me llevo bien con la mayoría de los profesores*” ($F_{(1,98)}=17,80$; $MSe=18,33$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,15$).

El ítem en el que son más críticos es: “*Puedo decir a los profesores cómo me siento porque me escuchan y me entienden*”. Aunque los alumnos de Primaria muestran acuerdo con esta afirmación, es menor que en los casos anteriores (3,76). Los de Secundaria se muestran en desacuerdo con la misma (2,66), siendo las diferencias significativas ($F_{(1,97)}=15,73$; $MSe= 29,82$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,14$).



Fig. 3.19

Pero además de la relación que mantienen con los profesores es importante conocer la manera en que perciben que se resuelven los conflictos en su colegio o instituto, al ser un elemento fundamental que puede facilitar o dificultar sentirse acogidos en el mismo. De los

datos recogidos y tal y como podemos ver en la Fig. 3.20, los alumnos de Primaria están bastante contentos con la gestión de la convivencia, frente una satisfacción media entre los de Secundaria.

Los alumnos de Primaria valoran como bastante justas las normas de su centro escolar (3,87) y se muestran de acuerdo con que “*Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de forma justa*” (3,41), si bien en menor medida que ante el ítem anterior. En cambio, los alumnos de Secundaria muestran una menor satisfacción que los de Primaria, obteniendo un acuerdo medio tanto con el ítem “*Las normas de disciplina del centro me parecen justas*” (2,87) ($F_{(1,97)}=12,945$; $MSe= 24,73$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,13$), como ante la afirmación de que la forma de resolución de los conflictos sea justa (2,82) ($F_{(1,97)}=4,04$; $MSe= 8,41$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,040$).

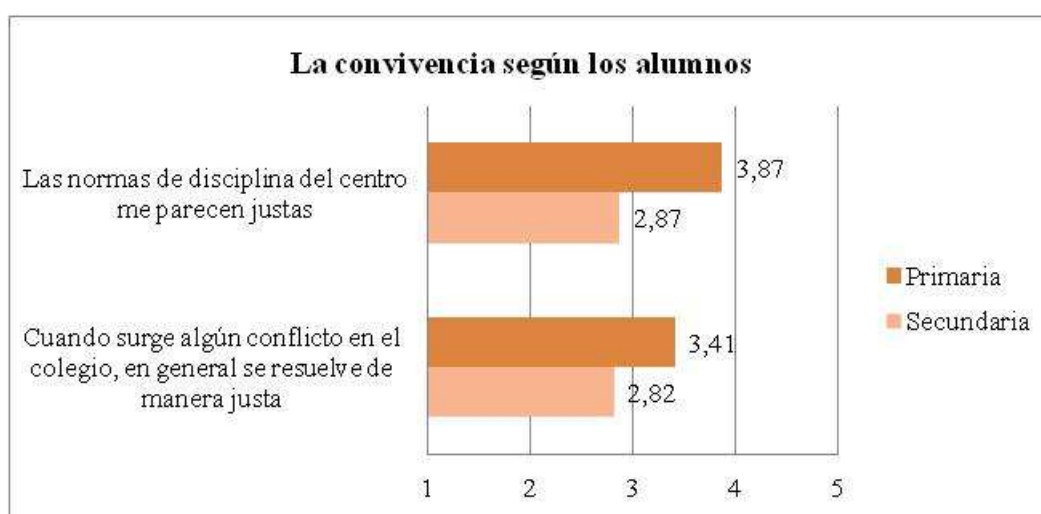


Fig. 3.20

Estas preguntas indagaban su percepción de la convivencia. Nos interesaba conocer también si habían sido objeto de expulsión, una de las medidas sancionadoras que se utilizan en los centros educativos. Pues bien, casi la mitad de los alumnos afirma haber sido expulsado en alguna ocasión de su centro. En este caso, como podemos ver en la Tabla 3.25, esta medida es mucho más frecuente en los institutos de Secundaria que en Primaria, siendo el 66,7% de los de Secundaria los que responden SI a esta pregunta ($\chi^2(1)=17,06$; $p<0,000$; V de Cramer=0,41).

Tabla 3.25. Porcentaje de alumnos que afirma haber sido expulsado del centro en alguna ocasión

| | PRIMARIA | SECUNDARIA | TOTAL |
|----|--------------|--------------|-------|
| SI | 25,5% (n=14) | 66,7% (n=30) | 44% |
| NO | 74,5% (n=41) | 33,3% (n=15) | 56% |

Síntesis interpretativa de las barreras y facilitadores relacionados con las Políticas de los centros

Como se puede observar en la Fig. 3.21, la valoración global que los participantes hacen de las medidas de atención a la diversidad, siendo éstas fundamentales, es bastante peor que la que hacían sobre el *Liderazgo y la cultura del centro* (véase Fig. 3.14). A pesar de que las familias, por lo general, se han mostrado muy positivas en todos estos aspectos, los profesionales han manifestado una satisfacción significativamente menor.



Fig. 3.21

Se repite la tendencia de la dimensión anterior, en la que los más negativos son los orientadores de Primaria, seguidos, en líneas generales por los profesores de secundaria. Maestros y orientadores de secundaria muestran una satisfacción mayor y, de nuevo, las familias son más positivas que los profesionales.

Centrándonos en las barreras y facilitadores encontrados, el único facilitador para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta que encontramos en esta subdimensión es la intervención para mejorar las relaciones sociales en Secundaria, algo que señalan fundamentalmente los orientadores de los institutos. El resto de ítems reflejan una satisfacción media.

Destaca como aspecto negativo y una clara barrera para el aprendizaje de estos alumnos una peor valoración de las medidas de atención a la diversidad con las que cuenta el centro. Ocurre lo mismo con la flexibilidad, que no parece ser una característica de nuestros centros educativos, o al menos suficiente para responder a las necesidades de este alumnado, pues sólo las familias están, de nuevo, más satisfechas a este respecto.

Como hemos visto, parece existir un acuerdo casi generalizado entre profesores y orientadores en que no existen suficientes medidas para la atención a la diversidad; sin embargo, desconocemos cuáles destacarían como más necesarias o qué aspectos valorarían más, por lo que intentaremos profundizar en ello con el estudio cualitativo complementario.

Respecto a la convivencia de los centros, aunque a través de estos cuestionarios se han explorado sólo algunos aspectos y de forma superficial, vemos una tendencia a estar más

satisfechos con las normas entre los alumnos de Primaria, que perciben que los problemas se resuelven de forma justa, no así los de Secundaria.

La menor satisfacción del alumnado de Secundaria con las relaciones es coherente con el hecho de que dos tercios hayan sido expulsados de su centro escolar en alguna ocasión. Esta medida tan extraordinaria y altamente excluyente puede constituir también una barrera para su participación en la vida escolar.

En lo que a las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos –véase Fig. 3.19-, son más cercanas y positivas en la etapa de Primaria, tal y como los propios estudiantes lo perciben. Se sienten más escuchados y apoyados, declaran sentir la preocupación de sus profesores por ellos e incluso sus deseos de ayudar a sus alumnos; estos datos reflejan una atención, por parte de los profesores de Primaria, más individualizada y cercana y una construcción de relaciones donde los elementos afectivos tienen mayor peso. En los institutos no perciben esta relación de la misma manera y muestran una satisfacción intermedia en cuanto a su relación con sus docentes, aunque reconocen que están preocupados por su aprendizaje. Esta peor valoración de los alumnos de Secundaria no refleja necesariamente que las relaciones sean negativas, pero sí que son más distantes. En todo caso, este tipo de interacción constituye, por tanto, una clara barrera para la inclusión de este alumnado y cualquier intento de facilitar una mayor participación en su aprendizaje y el entorno escolar pasa por crear un contexto de relaciones más fluidas, positivas y basadas en la confianza y el afecto. De hecho, no podemos pasar por alto que el ítem donde las puntuaciones bajan claramente en ambas etapas afirma *“Puedo decirles a los profesores cómo me siento porque me escuchan y me entienden”*. Una mejora en la comunicación de profesores y alumnos sobre sus preocupaciones y sentimientos podría ayudar en gran medida al propio aprendizaje emocional y social de los niños y jóvenes.

Barreras y facilitadores relacionados con las Prácticas educativas

En esta dimensión se analizan dos subdimensiones que reflejan los aspectos más concretos de las *Prácticas*. En la primera de ellas se expone el análisis de variables que influyen en el clima del aula y la marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación de los alumnos con problemas emocionales y de conducta en clase. Son aspectos relacionados con la práctica docente y la capacidad de adaptarse a las necesidades específicas del alumnado con estas dificultades, que se han indagado fundamentalmente a través de la percepción del alumnado.

La segunda subdimensión recoge la existencia de recursos personales específicos en el colegio o instituto, la valoración que hacen los distintos participantes de su trabajo, la formación que poseen, su opinión acerca de otros recursos personales necesarios y, por supuesto, la opinión del alumnado acerca del apoyo que recibe en su caso de estos profesionales.

Los problemas con este colectivo de alumnado no se producen exclusivamente en el contexto del aula, pero, ¿se dan en mayor medida en esos otros contextos o es en el aula donde se perciben más?; ¿existe una relación entre la etapa y el lugar donde existen más problemas? Para analizar este aspecto se pidió el grado de acuerdo con la afirmación “*la mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase*”. Como podemos ver en la Tabla 3.26, no parece haber una postura clara entre profesores, orientadores y familias si atendemos a sus medias globales, situándose todos cerca del punto intermedio. Sin embargo, las diferencias entre etapas nos muestran que en Primaria la problemática es identificada con más frecuencia fuera del aula, mientras que en Secundaria las puntuaciones reflejan un menor acuerdo con esta afirmación ($F_{(1,867)}=34,004$; $MSe=39,98$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,04$).

Tabla 3.26. *La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,52 | 1,058 | 3,43 | 1,162 | 3,37 | 1,407 | 3,49 | 1,119 |
| Secundaria | 2,75 | ,933 | 3,11 | 1,031 | 2,57 | 1,230 | 2,81 | 1,002 |
| Total | 3,32 | 1,080 | 3,29 | 1,113 | 3,16 | 1,402 | 3,29 | 1,129 |

Los alumnos, por su parte, no señalan los momentos no lectivos como los más conflictivos para ellos. Aunque los de Primaria muestran un acuerdo medio ante la afirmación “*Tengo más conflictos con otros compañeros o profesores fuera de clase que dentro*” (3,13), el alumnado de Secundaria está significativamente más en desacuerdo (ver Fig. 3.22) ($F_{(1,97)}=4,12$; $p<,05$; $\eta^2_p=,04$).

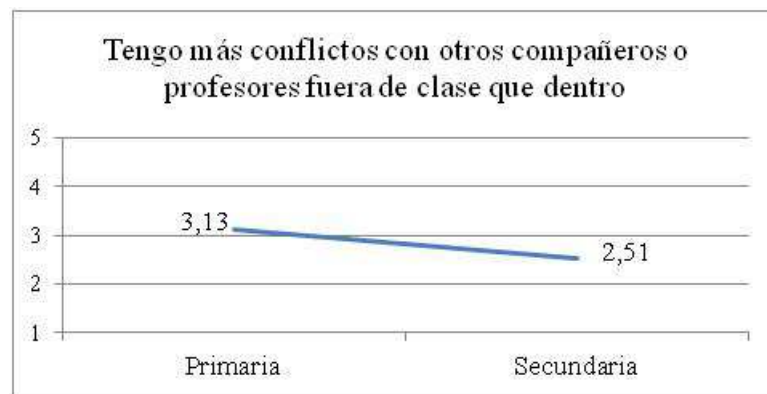


Fig. 3.22

Parece ser, por tanto, que en Secundaria las situaciones conflictivas se dan (o, al menos, se identifican) predominantemente dentro del aula, como así reconocen profesores, familias y alumnos. En Primaria, por el contrario, los profesores y orientadores tienden a percibir estas dificultades más circunscritas a momentos de poca estructuración. La existencia de mayores problemas fuera del aula en Primaria y más dentro de ella en Secundaria, ¿implica un mayor

número de adaptaciones metodológicas en el aula en Secundaria? ¿Qué adaptaciones o actuaciones se dan con mayor frecuencia en ambas etapas? La primera subdimensión que describimos intenta dar respuesta, en parte, a estas preguntas.

Medidas de atención a la diversidad en el aula: Adaptaciones curriculares y gestión de la disciplina

Teniendo en cuenta que son los orientadores los responsables de asesorar la elaboración s de las adaptaciones curriculares individuales (ACIs) y realizar su seguimiento, fue a ellos a quienes se preguntó por la frecuencia en que los profesores las realizan y revisan. Ante esta cuestión, la mayoría de los orientadores (70,6%) contestaron que sólo se realizan en los casos que tienen dificultades de aprendizaje asociadas (ver Fig. 3.23 y tabla 9.12 en Anexo 3). De acuerdo con la respuesta de estos profesionales, las adaptaciones se revisan mayoritariamente una vez al curso en Primaria y una al trimestre en Secundaria ($\chi^2(3)=9,04$; $p<,05$; V de Cramer= 0,28) (ver Fig. 3.24 y tabla 9.13 en Anexo 3).



Fig. 3.23



Fig. 3.24

En cuanto a la utilidad y eficacia que perciben tanto profesores como orientadores de las ACIs en estos casos, varía según los grupos a los que preguntemos. Aunque la media general indica una puntuación moderada, cercana a "bastante útiles", encontramos un efecto significativo de la interacción, con la misma tendencia que la mayor parte de los ítems descritos

con anterioridad ($F_{(1, 743)}=19,6$; $MSe=21,77$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,03$). Los orientadores en Secundaria consideran las adaptaciones curriculares como bastante útiles, frente a los de Primaria que se sitúan con un satisfacción cercana a la media ($F_{(1, 743)}=6,35$; $MSe=7,05$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$). Los orientadores de Secundaria también son más positivos que los profesores de los institutos; siendo estos últimos los menos satisfechos de todos los colectivos ($F_{(1, 743)}=14,15$; $MSe=15,71$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,02$) (ver Tabla 3.27 y Fig. 3.25).

Tabla 3.27. Señale el grado de utilidad y eficacia que tienen las ACIs en el caso de alumnos con trastornos de conducta

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,76 | 1,00 | 3,42 | 1,12 | 3,72 | 1,02 |
| Secundaria | 3,29 | 1,14 | 3,91 | 1,10 | 3,44 | 1,16 |
| Total | 3,63 | 1,06 | 3,64 | 1,13 | 3,63 | 1,07 |

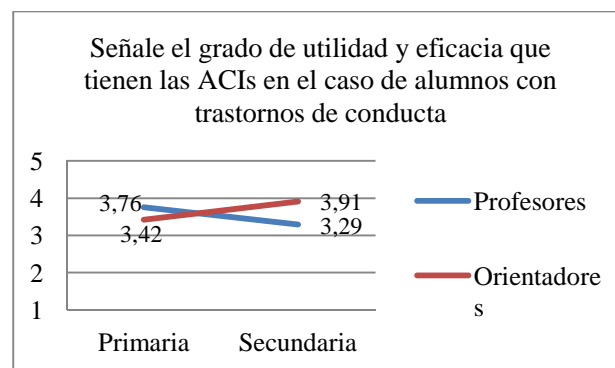


Fig. 3.25

Dentro de las adaptaciones curriculares, que en la práctica suelen incluir modificaciones de contenido, se recogen también algunos cambios en la metodología y en la evaluación. Con la intención de conocer en qué medida utilizan los docentes estrategias que la investigación en este campo muestra ha descrito como más adecuadas para trabajar con este alumnado- siendo beneficiosas también para el resto de la clase-, seleccionamos las más representativas y preguntamos por su frecuencia de uso. Como se muestra en la Fig. 3.26, aproximadamente la mitad del profesorado encuestado adapta su enseñanza –el examen, los criterios de evaluación, el tiempo para realizar las tareas. Se observa también que los docentes apenas aprovechan a los compañeros del aula como recurso de apoyo a este alumnado (sólo un 25%). Por último, el 44,6% de los docentes dicen enseñar a estos estudiantes estrategias para controlar sus emociones. Un porcentaje menor (36,9%) declara enseñarles también estrategias de aprendizaje y estudio.

Encontramos una asociación significativa entre el uso de determinadas modificaciones y la etapa donde se produce. Así, en Primaria se dan con más frecuencia de la esperada por azar la mayor parte de las modificaciones: estructurar exhaustivamente las tareas, darle más tiempo para terminarlas, modificar el criterio de evaluación, entrenamiento en habilidades de

aprendizaje y de control emocional, trabajo en grupos cooperativos o incluso la ayuda de un compañero (véase la Tabla 3.28 donde están sombreadas las diferencias significativas).

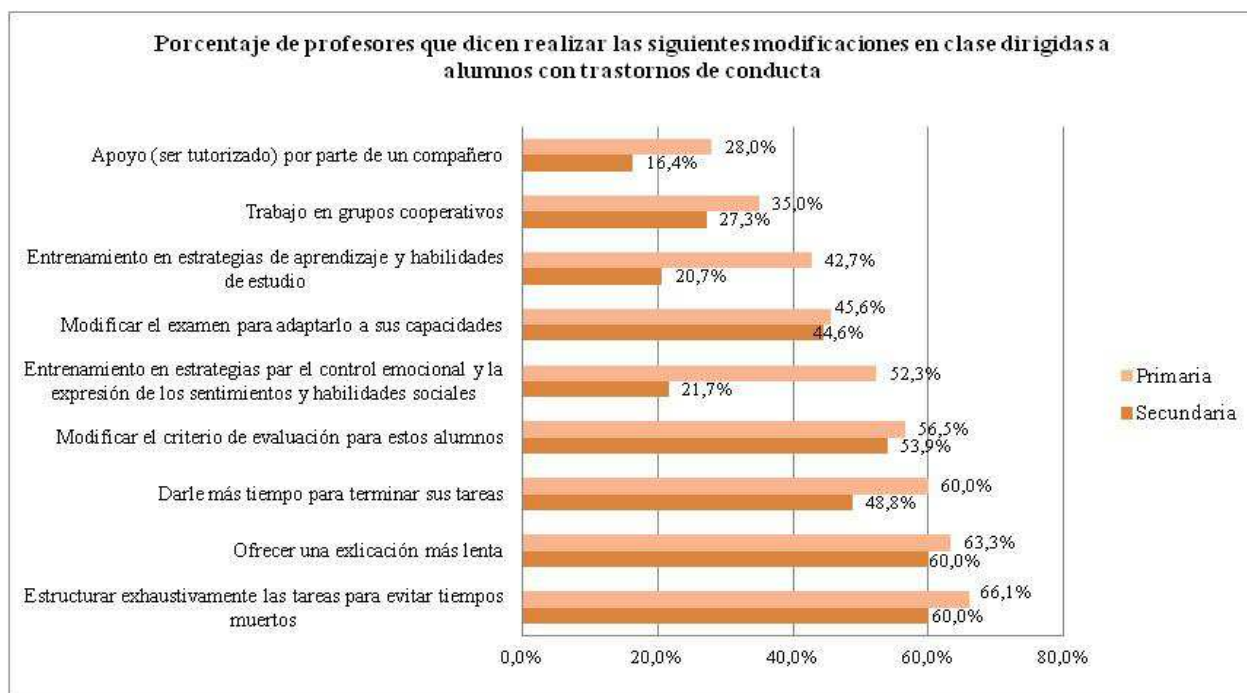


Fig. 3.26

Tabla 3.28. Porcentaje de docentes que hace frecuentemente o muy frecuentemente las siguientes modificaciones en clase dirigidas a alumnos con trastornos de conducta.

| | Primaria | Secundaria | Total | Chi-cuadrado (2gl) | Sig | V de Cramer |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----------------|-------|--------------------|-------|-------------|
| <i>Estructurar exhaustivamente las tareas para evitar tiempos muertos</i> | 66,1% (n=309) | 60% (n=104) | 64,5% | 10,91 | 0,004 | 0,13 |
| <i>Ofrecer una explicación más lenta</i> | 63,3% (n=295) | 60% (n=106) | 62,5% | 0,29 | 0,86 | 0,02 |
| <i>Darle más tiempo para terminar sus tareas</i> | 60% (n=279) | 48,8% (n=86) | 57,1% | 7,79 | 0,02 | 0,11 |
| <i>Modificar el criterio de evaluación para estos alumnos</i> | 56,5% (n=263) | 53,9% (n=92) | 55,8% | 9,81 | 0,07 | 0,12 |
| <i>Entrenamiento en estrategias para el control emocional y la expresión de los sentimientos y habilidades sociales</i> | 52,3% (n=247) | 21,7% (n=36) | 44,6% | 94,96 | 0,000 | 0,39 |
| <i>Modificar el examen para adaptarlo a sus capacidades</i> | 45,6% (n=190) | 44,6% (n=77) | 45,3% | 0,26 | 0,88 | 0,02 |
| <i>Entrenamiento en estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio</i> | 42,7% (n=193) | 20,7% (n=37) | 36,9% | 31,61 | 0,000 | 0,23 |
| <i>Trabajo en grupos cooperativos</i> | 35% (n=164) | 27,3% (n=46) | 33,0% | 20,09 | 0,000 | 0,18 |
| <i>Apoyo (tutorizado) por parte de un compañero</i> | 28% (n=131) | 16,4% (n=27) | 25,0% | 32,52 | 0,000 | 0,24 |

Es importante conocer no sólo las modificaciones que se hacen *a priori* o de forma planificada en un aula cuando se tiene un alumno o alumna con estas características, sino también saber el tipo de respuesta que los docentes ofrecen ante conductas más problemáticas o conflictivas que se producen en la dinámica de la enseñanza y que son las que más alteran la marcha de la clase y a los propios profesores. En la Tabla 3.29 y Fig 3.27 se muestra la frecuencia con que dicen usar aquellas por las que se les preguntó.

El 88% dice *explicarle lo que está haciendo mal y qué debería hacer*. Asimismo, el 73,2% declara *hablarle pausadamente*. Un porcentaje semejante (70,1%) contesta que *informa a los padres*. El recurso de *quitarle los privilegios o cosas que le guste hacer* es una medida que se utiliza menos y sólo el 35,6% dice hacerlo frecuentemente. Tampoco se utiliza en exceso la ayuda de otros compañeros. No llega a uno de cada cuatro docentes (23,3%) los que *le agrupan con otro alumno para que trabajen juntos*. Por lo que se refiere a medidas más sancionadoras, *la expulsión del aula* parece no utilizarse apenas y el 77,2% dice que no lo hace nunca o casi nunca. Los partes tampoco son una respuesta habitual, de acuerdo a las opiniones de los docentes. El 60,9% dicen no recurrir nunca a casi nunca a ellos. Finalmente, no llega ni a la mitad (37,2%) la proporción de profesores que *pide ayuda al equipo de orientación*. Por lo que respecta a las diferencias entre etapas, la proporción de docentes que llevan a cabo las medidas más educativas y menos sancionadoras es mayor en Primaria que lo que cabría esperar por azar. En Secundaria, es más frecuente de lo esperado el uso de estrategias punitivas como expulsión del aula o poner un parte al alumno. En la Tabla 3.29 podemos ver, además del porcentaje de docentes que dicen usar frecuente o muy frecuentemente estas medidas, los estadísticos asociados a cada uno de los ítems.

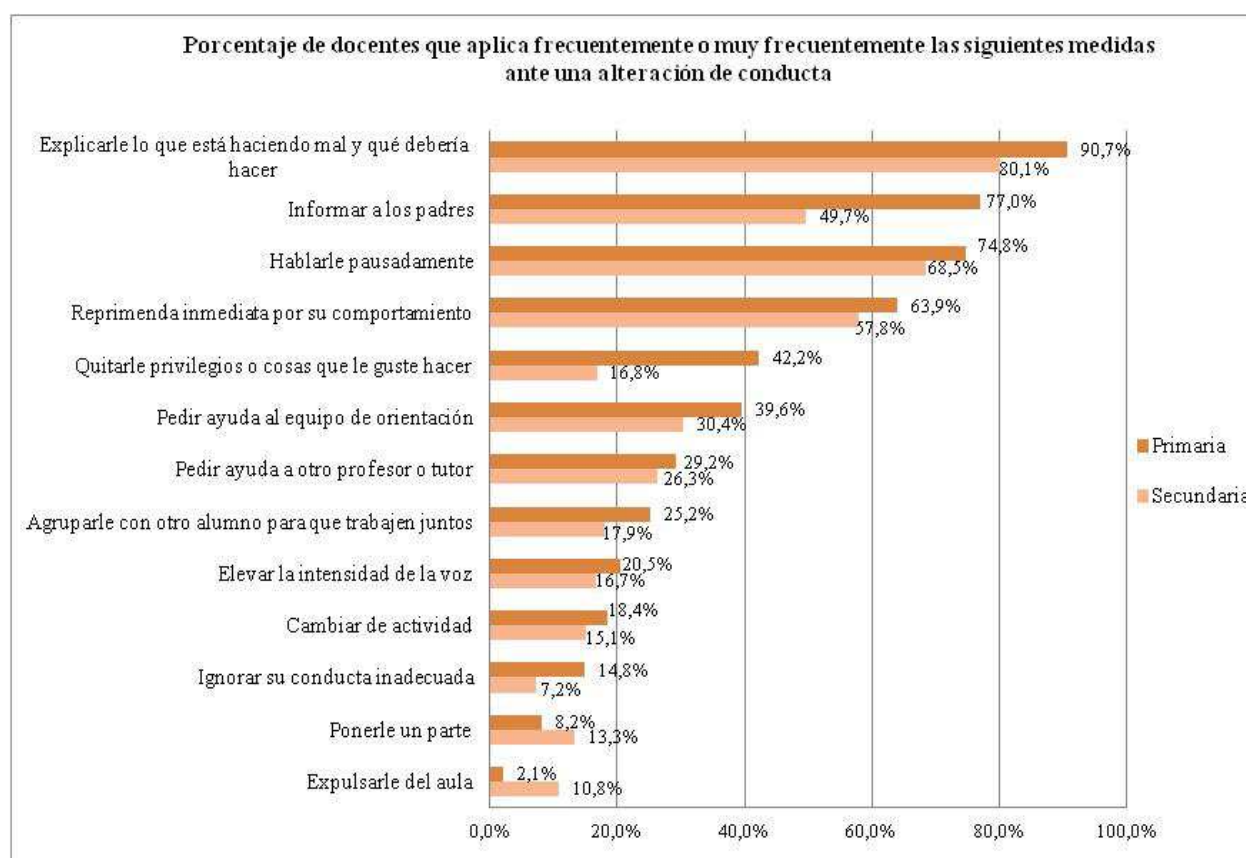


Fig. 3.27

Tabla 3.29. Porcentaje de docentes que aplica *frecuentemente o muy frecuentemente* las siguientes medidas ante una alteración de conducta.

| | Primaria | Secundaria | Total | Chi-cuadrado (2gl) | Sig | V de Cramer |
|----------------------------------------------------------------|---------------|---------------|-------|--------------------|-------|-------------|
| <i>Expulsarle del aula</i> | 2,1% (n=9) | 10,8% (n=19) | 4,3% | 82,48 | 0,000 | 0,36 |
| <i>Ponerle un parte</i> | 8,2% (n=35) | 13,3% (n=26) | 9,5% | 29,29 | 0,000 | 0,21 |
| <i>Ignorar su conducta inadecuada</i> | 14,8% (n=70) | 7,2% (n=13) | 12,8% | 15,17 | 0,001 | 0,15 |
| <i>Cambiar de actividad*</i> | 18,4% (n=87) | 15,1% (n=26) | 17,6% | 26,45 | 0,000 | 0,20 |
| <i>Elevar la intensidad de la voz</i> | 20,5% (n=98) | 16,7% (n=29) | 19,5% | 1,72 | 0,420 | 0,05 |
| <i>Agruparle con otro alumno para que trabajen juntos</i> | 25,2% (n=120) | 17,9% (n=31) | 23,3% | 22,57 | 0,000 | 0,19 |
| <i>Pedir ayuda a otro profesor o tutor*</i> | 29,2% (n=138) | 26,3% (n=46) | 28,4% | 11,97 | 0,001 | 0,14 |
| <i>Pedir ayuda al equipo de orientación</i> | 39,6% (n=189) | 30,4% (n=53) | 37,2% | 8,55 | 0,014 | 0,12 |
| <i>Quitarle privilegios o cosas que le guste hacer</i> | 42,2% (n=200) | 16,8% (n=31) | 35,6% | 92,27 | 0,000 | 0,38 |
| <i>Reprimenda inmediata por su comportamiento*</i> | 63,9% (n=303) | 57,8% (n=101) | 62,3% | 4,28 | 0,117 | 0,08 |
| <i>Hablarle pausadamente</i> | 74,8% (n=359) | 68,5% (n=119) | 73,2% | 6,61 | 0,037 | 0,10 |
| <i>Informar a los padres</i> | 77% (n=366) | 49,7% (n=88) | 70,1% | 59,32 | 0,000 | 0,30 |
| <i>Explicarle lo que está haciendo mal y qué debería hacer</i> | 90,7% (n=434) | 80,1% (n=139) | 88,0% | 14,05 | 0,001 | 0,15 |
| <i>Expulsarle del aula</i> | 2,1% (n=9) | 10,8% (n=19) | 4,3% | 82,48 | 0,000 | 0,36 |

*En los ítems marcados con asterisco, la asociación significativa se ve reflejada en las categorías de respuesta de “nunca o casi nunca”: En estos casos, la frecuencia de profesores de Secundaria que reconocían utilizar esas medidas “nunca o casi nunca” era mayor de la esperada por azar. Entre los docentes de Primaria, era menor a la esperada.

A los alumnos también se les preguntó por determinadas modificaciones o actuaciones que podían realizar los profesores en el aula (no todas las descritas anteriormente porque de muchas de ellas no tienen conocimiento). En la Fig. 3.28 (y tabla 9.14 en Anexo 3) podemos ver que los alumnos de Primaria están significativamente más de acuerdo que los de Secundaria con que sus profesores cambian de actividad con bastante frecuencia ($F_{(1,98)}=16,11$; $MSe=28,37$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,14$).



Fig. 3.28

Por otro lado, a pesar de que los estudiantes parecen disfrutar con los trabajos en grupo, aunque más los de Primaria que los de Secundaria ($F_{(1,97)}=17,08$; $MSe=22,41$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,15$), no suelen tener muchas actividades de este tipo en el aula, como también habían reconocido los propios docentes. De nuevo, según los alumnos estas actividades se dan con menor frecuencia en Secundaria que en Primaria ($F_{(1,97)}=6,40$; $MSe=11,34$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,06$).

Respecto a la flexibilidad de los profesores cuando están realizando un ejercicio, las respuestas muestran una puntuación intermedia en ambas etapas, sin que haya diferencias entre estas ($p=0,87$), obteniendo una media de 3,31 en el ítem “*Si necesito más tiempo para realizar una tarea, el profesor espera para que pueda terminarla*”. Esto contrasta con la información que aportan los profesores, quienes, en su mayoría decían dejarles más tiempo para terminar las tareas.

Por último, habíamos visto cómo los profesores apenas utilizaban el apoyo o tutoría entre iguales de forma deliberada con este alumnado, aunque se ponían en marcha actividades cooperativas en Primaria en mayor medida. Pues bien, los alumnos más pequeños están moderadamente de acuerdo con que “*A menudo tengo la ayuda de un compañero que me explica lo que no entiendo o me ayuda a concentrarme*”. Su puntuación sigue siendo significativamente mayor a la de los alumnos de Secundaria ($F_{(1,93)}=3,86$; $MSe=7,97$; $p=,052$; $\eta^2_p=0,04$).

Como se ha señalado más arriba, los docentes parecen desarrollar pocas estrategias punitivas con este alumnado, aunque lo hacen en mayor medida en Secundaria. Pero ¿cómo lo viven los alumnos? Sus respuestas indican que perciben en general el uso del refuerzo positivo por parte de los docentes ante sus comportamientos adecuados, como refleja la Fig. 3.29 (y tabla 9.15 en Anexo 3). Sin embargo, una vez más los de Primaria se muestran más de acuerdo que los de Secundaria en que “*los profesores me felicitan cuando me porto bien*” ($F_{(1,97)}=6,25$; $MSe= 9,85$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,06$). En ambas etapas muestran una tendencia al desacuerdo con que “*los profesores me castigan con mucha frecuencia*” (2,67) ($p=0,45$).

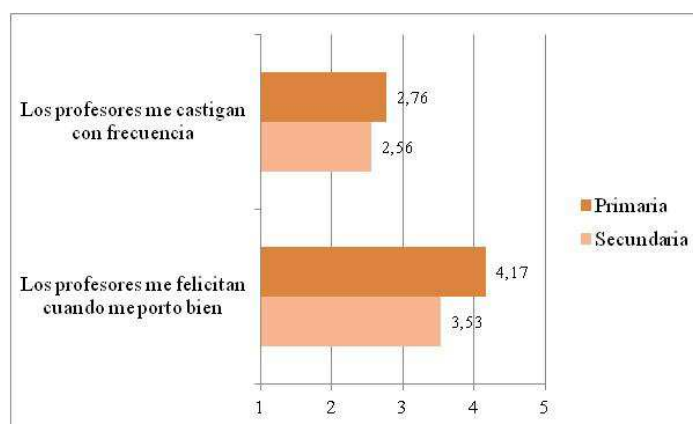


Fig. 3.29

Recursos personales y organización de los apoyos

Hasta ahora se ha analizado la valoración que se hace de las medidas que utilizan los docentes para atender a la diversidad en el aula pero, ¿son suficientes estas estrategias o es preciso que otros profesionales intervengan? De hecho, sabemos que en ocasiones está contemplado que reciban apoyo del PT, por lo que en los cuestionarios se indagó si se consideraba o no suficiente su existencia y la valoración que se hacía de su papel.

En primer lugar, se pretendía conocer qué profesionales, además de los profesores, trabajaban directamente con el alumno (ver Fig. 3.30 y tabla 9.16 en Anexo 3). Un 85,1% de los profesores y orientadores de Primaria afirman que este alumnado recibe el apoyo de maestros de PT o AL, mientras que en Secundaria lo señala el 75,9%, menos de lo que cabría esperar ($\chi^2(1)=9,13$; $p<,01$; V de Cramer= 0,11). Aunque la mayoría indica también que los orientadores trabajan con ellos, el porcentaje en Secundaria (88,4%) es mayor de lo esperado en comparación con Primaria (80,1%) ($\chi^2(1)=7,55$; $p<,01$; V de Cramer= 0,10). La mitad de los encuestados, en ambas etapas, señala que también los PTSCs intervienen en estos casos. El porcentaje disminuye notablemente cuando se les pregunta acerca de la intervención de un cuidador o técnico educativo (en total, sólo el 11,8%), aunque el porcentaje es más elevado de lo esperado en Primaria ($\chi^2(1)=16,97$; $p<0,000$; V de Cramer= 0,15).

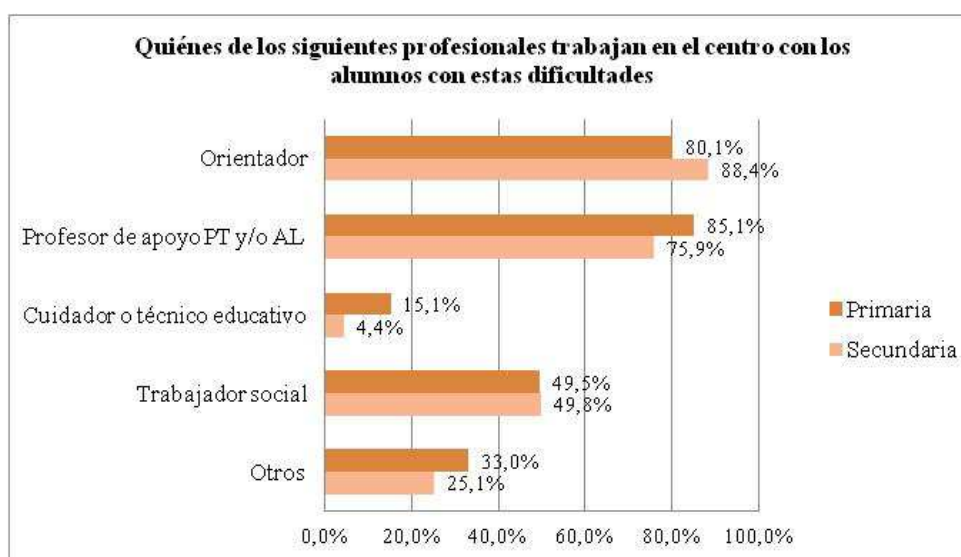


Fig. 3.30

Resultaba de interés conocer hasta qué punto los orientadores intervienen de forma más directa con este alumnado o se limitan a asesorar en las adaptaciones curriculares. Ante la pregunta: *Además de elaborar o revisar la evaluación psicopedagógica y asesorar en la realización de las ACIs ¿usted interviene en el trabajo directo con el alumno?*, el 86,8% de los orientadores de Secundaria dice que sí lo hace mientras que el 68,2% de los de Primaria afirma no intervenir directamente (ver Fig. 3.31) ($\chi^2(1)=40,042$; $p<0,000$; V de Cramer =0,06).



Fig. 3.31

En cuanto a la opinión que tienen los profesionales acerca del equipo de orientación y de apoyo, esta es moderadamente positiva tanto por parte de profesores como de familias (ver Tabla 3.30). Se repite de nuevo la tendencia de ítems anteriores y las familias muestran todavía una mayor satisfacción que los docentes en ambas etapas, llegando a alcanzar una media de 4,02 ($F_{(1,753)}=5,43$; $MSe=6,01$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$).

Tabla 3.30. *Valoro positivamente la actuación del equipo de orientación y profesores de apoyo que trabajan con mi hijo*

| | Profesores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,79 | 1,015 | 3,99 | 1,183 | 3,82 | 1,044 |
| Secundaria | 3,74 | 1,053 | 4,10 | 1,193 | 3,79 | 1,080 |
| Total | 3,78 | 1,025 | 4,02 | 1,182 | 3,81 | 1,053 |

También a los orientadores se les preguntó sobre este aspecto, pero reduciéndolo a la actuación de los profesores del equipo de apoyo: “*El apoyo que realizan los especialistas del centro (profesores de apoyo: PT y AL) es el adecuado*” (ver Tabla 3.31). En general muestran acuerdo con esta afirmación; sin embargo, los orientadores de Secundaria son significativamente más positivos que los de Primaria ($F_{(1,123)}=15,14$; $MSe=14,02$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,11$).

Tabla 3.31. *El apoyo que realizan los especialistas del centro (profesores de apoyo: PT y AL) es el adecuado*

| | Orientadores | |
|-------------------|--------------|------|
| | M | DT |
| Primaria | 3,36 | 1,04 |
| Secundaria | 4,04 | 0,85 |
| Total | 3,66 | 1,02 |

En segundo lugar, queríamos saber hasta qué punto orientadores y docentes consideran adecuada su formación para enfrentarse a las dificultades de las situaciones donde se dan los problemas de conducta, lo que resultaría un facilitador para la inclusión. Respecto a su propia

formación, los orientadores se muestran medianamente satisfechos (3,29) En el caso de los docentes, se observa una valoración más negativa de su preparación (2,77) (ver Tabla 3.32 y Fig. 3.32). De nuevo el efecto de la interacción es significativo ($F_{(1,762)}=15,75$; $MSe=44,03$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,05$). En el análisis del efecto de la variable colectivo observamos que las puntuaciones de orientadores y profesores de Primaria son similares, cercanas a la media. En cambio, en Secundaria las diferencias entre estos colectivos son significativas ($F_{(1,762)}= 44,66$; $MSe=49,89$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,05$), contrastando una mejor valoración de su formación por parte de los orientadores frente a la insatisfacción de los profesores de Secundaria.

Por último, las diferencias por etapa sólo se dan entre profesores, y encontramos una mayor insatisfacción en Secundaria (2,36) ($F(1, 762)=34,7$; $MSe=38,75$; $p< 0,000$; $\eta^2_p=0,04$).

Tabla 3.32. *Tengo la preparación suficiente para trabajar con alumnos con problemas de conducta*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 2,92 | 1,065 | 3,16 | ,956 | 2,95 | 1,054 |
| Secundaria | 2,36 | 1,042 | 3,45 | 1,152 | 2,63 | 1,166 |
| Total | 2,77 | 1,086 | 3,29 | 1,054 | 2,85 | 1,097 |

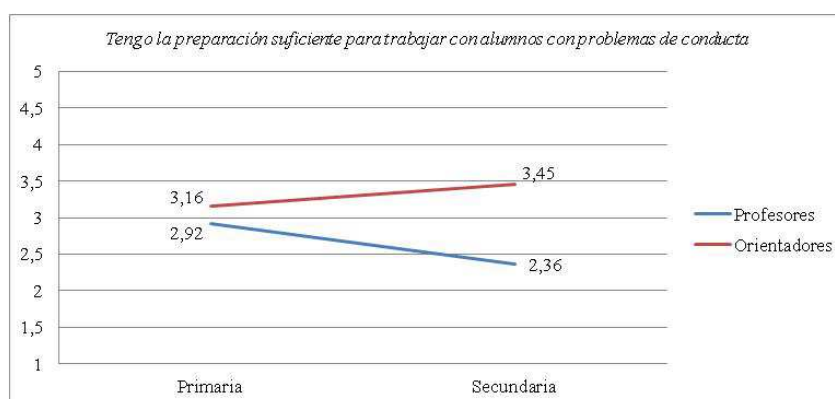


Fig. 3.32

La percepción de los docentes sobre su propia preparación contrasta con la de las familias que es más positiva. La media de acuerdo con el ítem “*La formación de los profesores que trabajan con mi hijo me parece adecuada*” es de 3,98, sin que haya diferencias entre los padres de alumnos de Primaria y los de Secundaria.

En ocasiones surgen algunos conflictos fuera del horario lectivo, en el comedor, a la salida de clase, por ejemplo. Como se ha mostrado en los resultados expuestos al comienzo de esta dimensión, parece que en Primaria esto es más frecuente que en Secundaria. Por ello, nos parecía necesario saber si los orientadores y los docentes consideraban adecuada la formación de las personas que están a cargo de los alumnos en estos momentos (fundamentalmente las monitoras de comedor). Como se puede ver en la Tabla 3.33 y en la Fig. 3.33, en general los profesionales encuestados no consideran que los monitores que cuidan los momentos no lectivos estén suficientemente formados ante casos de problemas emocionales y de conducta. Sin

embargo nos encontramos de nuevo con un efecto significativo de la interacción ($F_{(1, 720)}=81,17$; $MSe=8,47$; $p < 0,05$; $\eta^2_p=0,01$), que analizamos con más detalle a continuación. Entre los profesores, encontramos una puntuación negativa en ambas etapas, mostrando un ligero desacuerdo (2,52) con esta afirmación. Entre los orientadores, en cambio, las diferencias en función de la etapa sí son significativas y son los orientadores de Primaria los que manifiestan un rechazo mucho más rotundo (1,80) y por tanto son más críticos con esta formación de los monitores Secundaria (2,47) ($F_{(1, 720)}=11,78$; $MSe=12,21$; $p < 0,05$; $\eta^2_p=0,02$).

Si se analizan las diferencias en función del colectivo profesional, éstas se dan sólo en Primaria ($F_{(1,720)}=29,21$; $MSe=32,28$; $p < 0,000$; $\eta^2_p=0,04$). Esto es, los orientadores de los EOEPs son significativamente más críticos con la formación de este personal que los maestros. Se encuentra de nuevo una mayor sintonía entre orientadores y profesores de Secundaria, que están también en desacuerdo con que los monitores estén suficientemente formados.

Tabla 3.33. El personal que cuida en estos momentos (no lectivos) está informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|-----|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 2,51 | 1,07 | 1,80 | ,83 | 2,41 | 1,06 |
| Secundaria | 2,56 | ,95 | 2,47 | ,99 | 2,54 | ,96 |
| Total | 2,52 | 1,04 | 2,06 | ,95 | 2,45 | 1,04 |



Fig. 3.33

Hasta ahora hemos visto lo que los adultos perciben acerca del apoyo que se ofrece a este alumnado. Pero ¿cómo lo valoran los propios alumnos, que son los destinatarios de esta ayuda? En su cuestionario contestaron a algunos ítems relacionados con el apoyo que dicen necesitar o estar recibiendo. En líneas generales, parece claro, al observar la Fig 3.34 (y tabla 9.17 en Anexo 3) que los alumnos de Primaria perciben recibir más apoyos específicos (por parte de profesores distintos a los de su aula de referencia) que los de Secundaria. Más en concreto, destaca un ligero acuerdo, por parte de los de Primaria, en necesitar la ayuda de los profesores para poder terminar las tareas escolares (3,46), frente a un desacuerdo moderado entre los alumnos de instituto (2,47) ($F_{(1,95)}=11,22$; $MSe= 23,48$; $p < 0,01$; $\eta^2_p = 0,11$). Esta respuesta es coherente con la ayuda que ellos mismos dicen recibir. De hecho, los alumnos de Primaria

muestran también un acuerdo moderado con que “*Hay un profesor que entra en clase para ayudarme con las tareas y así seguir el ritmo de mis compañeros*”. De la misma forma que antes, dicen recibir este apoyo en mayor medida que los estudiantes mayores, que muestran una ligera tendencia al desacuerdo (2,6) ($F_{(1,94)}=8,71$; $MSe=21,09$; $p<0,01$; $\eta^2_p=.09$). En cuanto a la valoración que hacen de este apoyo, es bastante positiva en Primaria (4,09), frente a una tendencia ligeramente negativa en Secundaria, con una media de 2,67 ($F_{(1,97)}=23,90$; $MSe=49,91$; $p<0,000$; $\eta^2_p=.20$).

En Primaria también se muestran bastante de acuerdo con recibir apoyo fuera del aula (3,98), frente a una puntuación cercana a la media en Secundaria ($F_{(1,96)}=17,92$; $MSe=39,25$; $p<0,000$; $\eta^2_p=.16$). Es llamativo ver cómo la valoración que los alumnos de Primaria hacen de este apoyo es menos positiva que la que hacen del profesor que entra en el aula para ayudarles, dado que la media de acuerdo con “*Me gusta mucho salir de clase para trabajar yo sólo con el profesor de apoyo*” es de 3,54, frente a una media de 4,09 de satisfacción con el apoyo dentro. Los alumnos de Secundaria muestran un desacuerdo moderado con que les guste salir de clase con el profesor de apoyo (2,36) ($F_{(1,93)}=12,52$; $MSe=33,23$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,12$). Se pone de manifiesto una preferencia, en el caso de tener que recibir ayuda, por que ésta se dé dentro del aula frente a salir de la clase de referencia, en ambas etapas.

Pero ¿es ésta la ayuda que ellos creen necesitar? Ante la afirmación *En el colegio me ayudan a estudiar, pero mis problemas son de otro tipo*, se sitúan en el punto medio ($p=0,69$).

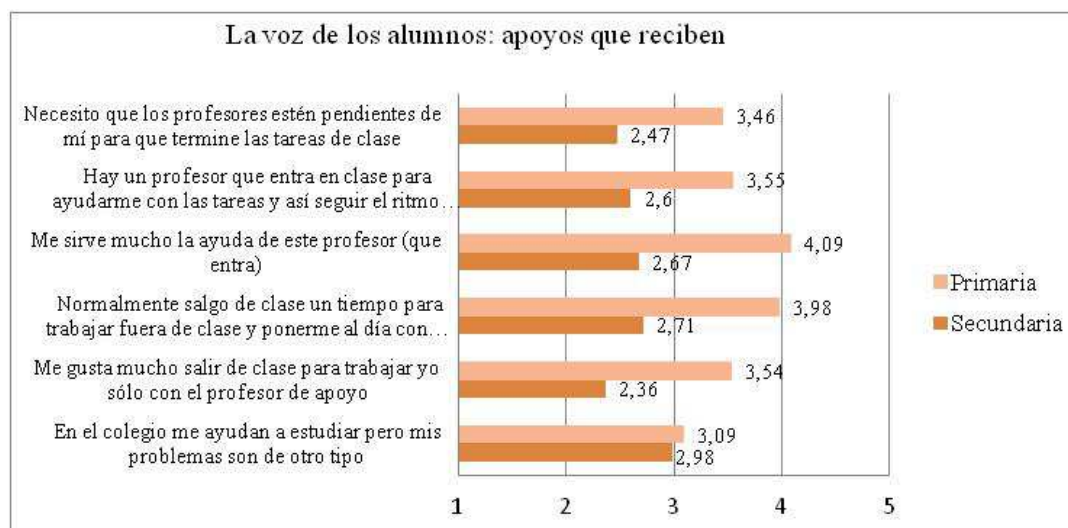


Fig. 3.34

Se quería conocer igualmente la valoración que sobre los apoyos realizaban los restantes colectivos: profesores, orientadores y familias. En primer lugar se preguntó si “*Estos alumnos (mi hijo) necesitarían un adulto que estuviera continuamente con él*”, sin concretar qué tipo de profesional tendría que ser. La puntuación media de las familias se sitúa cercana a la media (3,10). Los orientadores manifiestan una ligera tendencia al acuerdo (3,46). Los profesores, con

una media de 3,73, sí señalan en mayor medida esta necesidad. No se observan diferencias según las etapas educativas ($p=0,39$) ni una interacción significativa ($p=0,27$) (ver Tabla 3.34 **Tabla 3.34** y Fig. 3.35). Las pruebas post-hoc muestran que las diferencias significativas por colectivos se dan entre familias y profesores, al igual que entre éstos y orientadores, siendo los docentes los que mayor acuerdo muestran y por tanto, más reclaman la necesidad de un apoyo personal continuo y específico para este alumnado ($F_{(2,858)}=10,41$; $MSe=12,13$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,02$).

Tabla 3.34. *Estos alumnos necesitarían un adulto que estuviera continuamente pendiente de él*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,76 | ,995 | 3,40 | 1,087 | 3,04 | 1,543 | 3,62 | 1,120 |
| Secundaria | 3,65 | 1,039 | 3,54 | 1,014 | 3,28 | 1,131 | 3,59 | 1,048 |
| Total | 3,73 | 1,007 | 3,46 | 1,054 | 3,10 | 1,446 | 3,61 | 1,099 |

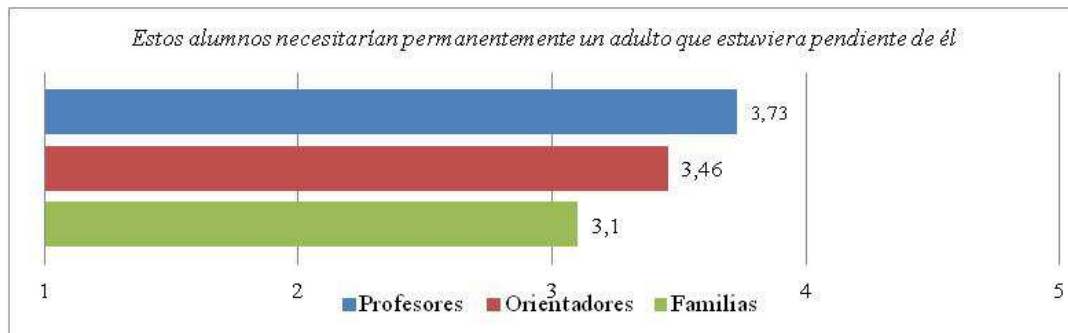


Fig. 3.35

En segundo lugar, se indagó la opinión sobre la necesidad de profesionales de Salud Mental; aunque parecería haber cierto acuerdo generalizado con la afirmación *Sería necesario que un profesional de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante algunas horas a la semana para atender a estos alumnos*, encontramos efectos significativos tanto de la etapa, como del colectivo, como de la interacción, como puede observarse en la Tabla 3.35 y en la Fig. 3.36. Por un lado, los que más reclaman esta necesidad son los profesores (con una media de 4,17 de acuerdo), de forma significativamente superior al resto de colectivos en ambas etapas ($F_{(2,858)}=50,99$; $MSe=59,72$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,11$), al igual que ocurría en el ítem anterior. Los orientadores también muestran una ligera tendencia al acuerdo (3,47) y las familias se mantienen cercanas a la indiferencia en este sentido (2,96). En cuanto a las diferencias en función de la etapa, al analizar con detenimiento el efecto de la interacción ($F_{(2,858)}=3,24$; $MSe=3,80$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$), sólo encontramos diferencias significativas entre orientadores de Primaria y de Secundaria, solicitando éstos últimos en mayor medida este apoyo específico en los institutos que sus compañeros de los equipos ($F_{(1,858)}=4,87$; $MSe=5,71$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$).

Tabla 3.35. *Sería necesario que un profesional de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante algunas horas a la semana para atender a estos alumnos*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 4,18 | ,918 | 3,27 | 1,275 | 2,86 | 1,616 | 3,91 | 1,186 |
| Secundaria | 4,14 | ,896 | 3,71 | 1,258 | 3,23 | 1,647 | 3,94 | 1,136 |
| Total | 4,17 | ,912 | 3,47 | 1,282 | 2,96 | 1,626 | 3,92 | 1,171 |



Fig. 3.36

En el cuestionario se exploró también si se consideraba necesario contar con recursos personales específicos en momentos de menor estructuración como son las salidas fuera del colegio o instituto. En este caso, profesores y orientadores muestran un grado medio de acuerdo (ver Tabla 3.36). Sin embargo, el acuerdo es mayor entre los profesionales de Primaria que entre los de Secundaria ($F_{(1, 734)}=4,84$; $MSe=7,44$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,01$).

Tabla 3.36. *Cuando hay programada alguna salida fuera del colegio, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor de apoyo extra*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,26 | 1,239 | 3,28 | 1,152 | 3,27 | 1,228 |
| Secundaria | 2,94 | 1,286 | 3,02 | 1,196 | 2,96 | 1,264 |
| Total | 3,18 | 1,258 | 3,18 | 1,172 | 3,18 | 1,245 |

Síntesis interpretativa de las barreras y facilitadores relacionados con las Prácticas educativas.

En primer lugar, hemos visto cómo, de acuerdo a la opinión de los orientadores, se realizan con cierta frecuencia adaptaciones curriculares con estos alumnos, aunque esencialmente cuando tienen dificultades de aprendizaje asociadas. Se podría interpretar, por estas respuestas, que no consideran necesario ajustar la ayuda a estos alumnos en su desarrollo emocional y social como objetivo con sentido propio. Parece estar mostrando la idea de que el aprendizaje está separado de los procesos afectivos, la cognición de la emoción, como si fueran entes separados y cuyo buen funcionamiento no depende uno del otro. Más adelante, con el estudio de las variables asociadas a estos problemas, intentaremos profundizar más en esta idea.

En cualquier caso, cuando se utilizan las adaptaciones curriculares, son valoradas como moderadamente útiles, con mayor satisfacción por parte de los orientadores de Secundaria y los maestros de Primaria. En cuanto a la frecuencia del seguimiento de las mismas, es mayor en Secundaria, donde el modelo interno de asesoramiento parece favorecer, como ya se ha comentado anteriormente, la coordinación entre orientadores y profesores. Entendemos por tanto que este modelo interno se convierte en un facilitador de ese seguimiento y coordinación y ello redundaría en una atención más coordinada de este alumnado en Secundaria. En el apartado siguiente podremos profundizar en las necesidades de estos alumnos y si los profesionales consideran que el aprendizaje se ve afectado o no.

Además de estas ACIs, que implican un documento más protocolizado donde a menudo se incluyen fundamentalmente adaptaciones de los contenidos, los resultados muestran que en general no se realizan muchas adaptaciones metodológicas y que es escaso el uso del aprendizaje cooperativo para fomentar la participación del alumnado con dificultades de comportamiento. Sólo en Primaria parece ser algo más frecuente el uso de trabajos en grupo, o favorecer la ayuda por parte de un compañero. Se podría pensar, meramente como hipótesis, que el hecho de que en Primaria los profesores utilicen este tipo de estrategias y otras adaptaciones metodológicas hace que sean menos necesarias las adaptaciones curriculares de contenido y su seguimiento. Y, respondiendo a una pregunta que planteábamos al comienzo de esta dimensión, no podemos obviar que parece que en Primaria los conflictos se dan en menor medida dentro del aula. Puede resultar muy interesante reflexionar sobre la relación que existe entre el poco uso de adaptaciones metodológicas en Secundaria y que de hecho en esta etapa identifiquen que los conflictos se dan fundamentalmente en el aula. No obstante, esta es una posible explicación; también, el hecho de que identifiquen menos problemas fuera del aula en Secundaria podría deberse a que la vigilancia sea menor y no se presencien.

En cualquier caso, también veíamos que en Secundaria estos alumnos reciben menor apoyo de los especialistas de PT. ¿Es quizá porque no creen que tengan problemas de aprendizaje? Esto lo veremos en la siguiente dimensión. Pero de nuevo aparece la comprensión de estos problemas como un factor relevante que puede estar determinando el tipo de actuaciones que se proponen. Si no se considera que haya dificultades específicas para aprender o relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, es probable que los docentes no crean que deben cambiar sus estrategias de enseñanza.

Los alumnos, por su parte, no son conscientes de que lleven a cabo modificaciones en el aula para ellos y creen que los profesores no son flexibles en los tiempos que les dan para terminar las tareas, lo que contrasta con la visión de los docentes que afirman permitirles normalmente más tiempo para hacerlas. Aunque les gustaría hacer más trabajos en grupo en clase, no creen tener esos momentos de interacción con iguales con frecuencia. Podemos concluir, por tanto, que el escaso uso y dominio de estrategias metodológicas preventivas y

flexibles puede estar suponiendo una barrera para el aprendizaje de este alumnado, y está presente en mayor medida en los institutos de Secundaria que en los centros de Primaria. Considerando el interés que tendrían los alumnos por trabajos en grupo, este podría ser un elemento que no sólo aumentara su motivación, sino su participación general en la dinámica de su clase.

En cuanto a la gestión de la disciplina, los profesores dicen utilizar pocas estrategias punitivas a excepción del uso de reprimendas, que son altamente frecuentes en ambas etapas; aunque son todavía menos frecuentes entre los maestros de Primaria. En este caso las respuestas de los alumnos son coherentes con la percepción de los docentes, pues en ambas etapas señalan recibir pocos castigos y los alumnos más pequeños, además, dicen ser reforzados verbalmente con bastante frecuencia, algo que no ocurre entre los de Secundaria. Esto coincide también con lo que se había señalado en el punto anterior acerca de que los más pequeños se mostraban de acuerdo con las normas de disciplina del colegio y consideraban que los problemas se resolvían de forma justa. Por el contrario, los estudiantes de Secundaria, perciben una disciplina algo más punitiva.

Es imprescindible mencionar y resaltar el hecho de que dos tercios de los alumnos de Secundaria hayan sido expulsados de su centro escolar en alguna ocasión. Esta medida tan extraordinaria y altamente excluyente es sin duda una barrera para su participación en la vida escolar. Sería interesante explorar la opinión de los profesores acerca de la eficacia de estas medidas y la posibilidad de implantar otras diferentes que sean más inclusivas y será profundizado en el siguiente estudio. Lo que consideramos que sí puede afirmarse por toda la evidencia acumulada es que, al no estar del todo satisfechos –como es el caso en Secundaria– con las normas del centro y la aplicación de las mismas o percibir las relaciones con los profesores con menor satisfacción, es más probable que mantengan conductas disruptivas, tanto en el aula como fuera de ella. En esta etapa los profesores reconocen mayores dificultades en el aula, mayor perturbación de la marcha de clase; además, hay más alumnos en el aula y más profesores que pasan por ellas. Todo esto no puede estar desligado de unas relaciones personales menos cercanas y donde los alumnos no se sienten especialmente valorados y escuchados. De todas maneras, tampoco podemos olvidar que es en este momento, en plena adolescencia, donde los chicos y chicas, por las características propias de su etapa evolutiva, centran su interés y valoran más las relaciones con los iguales que con adultos; es probable por tanto que por ello se acerquen menos a sus profesores y tiendan a confiar menos en ellos, como hacen en general con los adultos.

El análisis de la siguiente subdimensión, que explora la valoración de los recursos personales, nos puede ayudar a completar el cuadro de las barreras relacionadas con las prácticas educativas. En la Fig. 3.37 se presenta un resumen de las valoraciones de los recursos personales, tanto de los que serían necesarios según los encuestados como del funcionamiento de algunos de ellos.

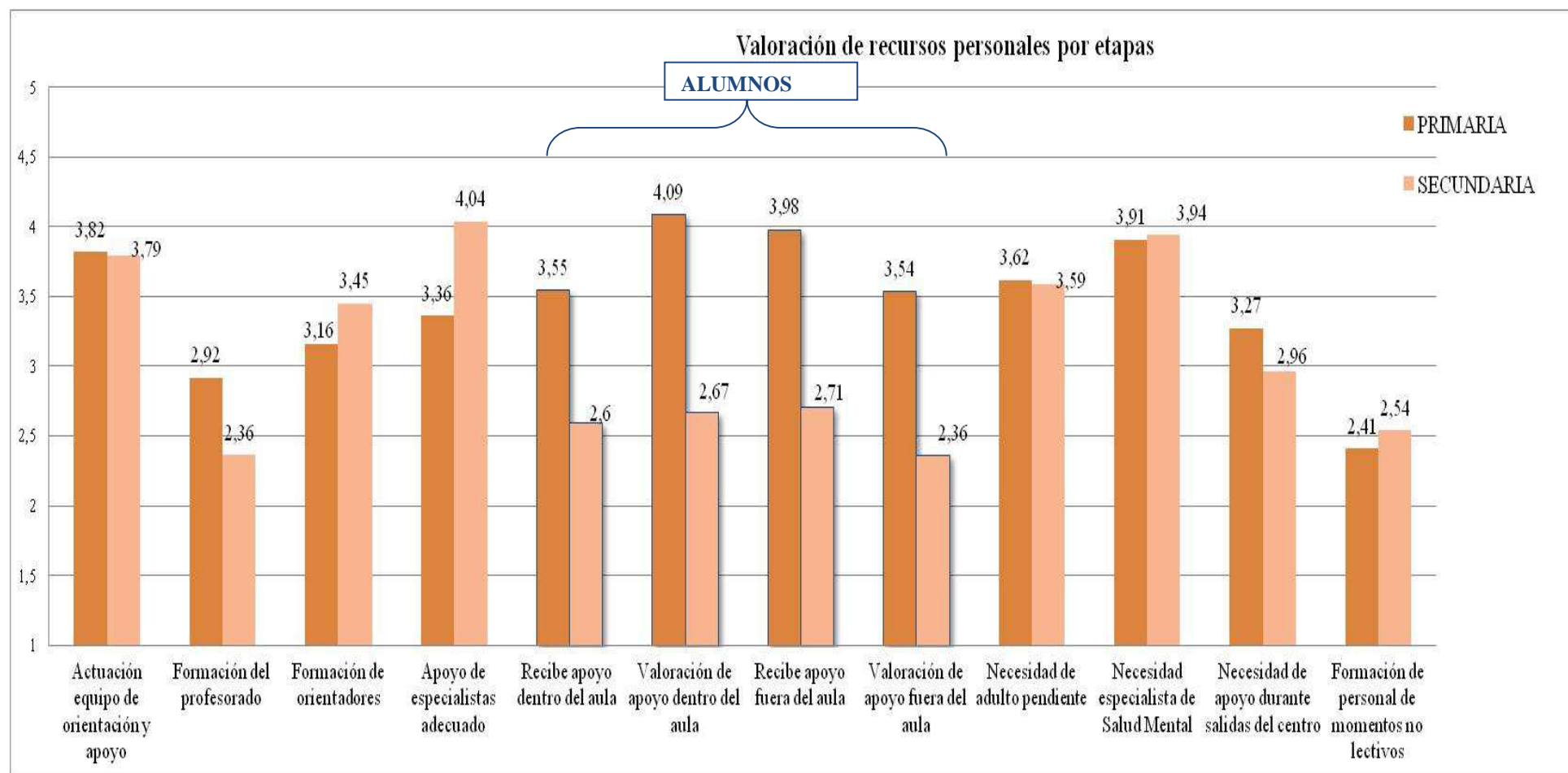


Fig. 3.37

El recurso específico mejor valorado es el equipo de orientación y apoyo. Por lo demás, las respuestas indican como barreras claras para el aprendizaje y la participación de los alumnos con problemas emocionales y de conducta la formación del personal en general y la necesidad de un adulto especialista.

Los resultados muestran que los profesionales que intervienen más frecuentemente con estos alumnos suelen ser los orientadores y los profesores especialistas de PT y AL, aumentando casi en un 10% la implicación directa de los orientadores y disminuyendo algo más la de los especialistas en Secundaria. ¿Desaparecen en Secundaria las dificultades de aprendizaje de estos alumnos? ¿Necesitan menos ayuda o refuerzo en el ámbito académico? Es posible que los apoyos que han recibido en Primaria sean suficientes en lo que al nivel académico respecta, esto lo intentaremos responder en la siguiente dimensión. Pero la disminución también podría deberse a que en esta etapa, tanto por las características de los propios adolescentes como por las creencias de los profesionales, se consideren estos problemas algo más alejados de las dificultades de aprendizaje y por tanto menos susceptibles de intervención por parte de un maestro de PT (y menos aún de un especialista en Audición y Lenguaje).

Los orientadores, que valoraban sólo la actuación del equipo de apoyo y no la suya propia, muestran la misma tendencia que en ítems anteriores. Los profesionales de los EOEPs manifiestan una actitud más crítica y negativa que en el DO. Bien es cierto que en Primaria los orientadores intervienen directamente con estos alumnos con menor frecuencia que los orientadores de Secundaria, por lo que en esta etapa quizá recaiga más responsabilidad en los profesores especialistas. La distancia que puede provocar el estatus externo podría hacer que los orientadores mantuvieran una perspectiva distinta, aunque será preciso profundizar en ello a través de los grupos de discusión. Es posible también que en Secundaria, aunque el apoyo que hagan los especialistas sea del mismo tipo que en Primaria -¿quizá demasiado encaminado a las habilidades académicas?-, se haga en mayor colaboración con los orientadores, lo que sin duda refuerza el reconocimiento positivo del trabajo que el PT realiza.

A pesar de estos matices, los resultados nos llevan a considerar que la presencia de los orientadores y otros profesionales de apoyo en los centros escolares está siendo un facilitador, según perciben docentes y familias, para la respuesta educativa a los estudiantes con problemas de comportamiento. De hecho, la opinión de los alumnos de Primaria confirma su satisfacción con el apoyo que reciben dentro del aula que, aunque es menos frecuente que el que reciben fuera de su clase de referencia, es valorado de forma más positiva. Nos parece especialmente interesante que los alumnos manifiesten una clara preferencia por recibir el apoyo de un profesor en su entorno normalizado y, por tanto, de manera más inclusiva.

Destacan sin embargo las puntuaciones tan bajas de los alumnos de Secundaria, que dicen recibir muy poco apoyo, ni dentro ni fuera del aula, y que no se muestran satisfechos con él cuando lo tienen. Este dato contrasta con la apreciación del resto de los adultos encuestados y, aunque no quita importancia o validez a su perspectiva como profesionales o padres, debería

hacernos reflexionar sobre la ayuda que se les ofrece a los alumnos y el modo en que se organiza; como planteábamos, puede que quizá esté excesivamente dirigida al desarrollo de habilidades académicas, pero también es probable que la perciban como una acción que les marca frente a sus compañeros por realizarse fuera del aula. Aunque pareciera que los alumnos creen necesitar una mayor atención por parte del profesor (algo con lo que los docentes no están en absoluto de acuerdo) les cuesta reconocer que sus dificultades de aprendizaje requieren una ayuda más específica que supone salir del aula “normal”.

Por lo que se refiere a las barreras detectadas, una de las más claras parece ser la formación del profesorado en este ámbito, sobre todo en Secundaria. Esta diferencia entre la formación de ambas etapas ya aparecía en otros estudios, y nos remite claramente a una carencia en el sistema de formación inicial del profesorado de Secundaria, fundamentalmente en lo que a gestión de la disciplina, dinámica de grupos y contenidos psicológicos se refiere. Lo que sí parece más novedoso es que los propios maestros, que sí reciben en sus estudios una formación pedagógica específica, señalen este ámbito como una laguna que les impide afrontar estas dificultades con suficiente eficacia.

Los orientadores se muestran medianamente satisfechos con su preparación, aunque las respuestas de los de los EOEPS, algo más negativa, hacen señalar este aspecto como otra posible barrera que debería tenerse en cuenta, tanto en el diseño de la formación inicial como en la continua.

Por otra parte, resulta evidente que la formación de los profesionales que cuidan al alumnado en momentos no lectivos (fundamentalmente en recreo de comedor) no es considerada suficiente por ninguno de los encuestados, lo que supone también otra nueva barrera para la inclusión de este alumnado, en este caso fundamentalmente en presencia y participación en la vida social del centro, que es donde este personal está implicado.

¿Cómo interpretar el acuerdo moderado que muestran los resultados con la afirmación *Estos alumnos necesitarían un adulto que estuviera continuamente pendiente de él?* Como vemos, son los profesores, los que están en el aula con estos alumnos, los que afirman en mayor medida necesitar el apoyo de otra persona. Los orientadores, sin embargo, no tienen tan clara esta necesidad. Sólo los de Secundaria entienden que la ayuda de un especialista clínico, de Salud Mental, podría ser de ayuda, quizá porque son más conscientes de las dificultades del profesorado, con el que conviven diariamente, o porque de hecho los problemas de los alumnos en Secundaria son más graves y requieren de esa atención especializada. De todas formas, es necesario recoger esta pregunta en el estudio cualitativo para poder profundizar en el tipo de ayuda que están reclamando profesores y orientadores.

En suma, tomando en conjunto estos datos, se empieza a dibujar una tendencia bastante clara en Secundaria: en el aula, donde no es frecuente poner en marcha estrategias metodológicas adaptadas a este colectivo, es donde se dan fundamentalmente los conflictos con

estos alumnos, problemas que los profesores dicen no saber manejar y consideran muy difíciles, incluso negativos para el resto de compañeros. Se crea una sensación de falta de control en el profesorado que conduce (o al revés, puede estar motivado más aún por ello) a la creencia de que, si en el aula no conseguimos que participe y se integre, tendrá que ir a otro lugar; así, las actitudes segregadoras se ven reforzadas (como veíamos en la primera dimensión), aunque el compromiso por parte de los profesores y su preocupación por los alumnos siga motivándoles para realizar su trabajo, como así lo perciben las familias. Es probable que por estos motivos valoren y necesiten con mayor medida el trabajo de los profesores de apoyo o reclamen una mayor presencia de especialistas. Sin embargo, los datos que obtenemos en Primaria también nos ponen sobre aviso en cuanto a la posibilidad de que este mismo proceso esté teniendo lugar. Los docentes de esta etapa no consideran tener las suficientes estrategias para manejar estas dificultades y, aunque dicen usar más adaptaciones metodológicas que los de Secundaria, tampoco estas son muy frecuentes y se sigue observando una falta de uso de estrategias cooperativas.

A pesar de que los resultados hasta aquí analizados ofrecen ya una interesante perspectiva, son muchas las preguntas que quedan sin resolver. Resultará por tanto muy útil poder profundizar en la forma en que se entienden estos problemas y comprobar en qué medida las explicaciones apuntadas se ven confirmadas en los grupos de discusión.

Dificultades relacionadas con características del alumnado. Áreas de incidencia

A lo largo de las siguientes líneas describiremos la percepción que tienen profesores, orientadores, familias y alumnos acerca de las dificultades que están asociadas a los problemas emocionales y de conducta. Fundamentalmente hemos indagado la *Adaptación académica* (rendimiento, motivación, etc.) y la *Adaptación social*, por ser, como ya argumentamos en nuestra definición, áreas que es muy probable se puedan ver afectadas. Al final del apartado resumiremos, como hemos venido haciendo, los puntos más relevantes de esta dimensión, con el objetivo de seguir completando el “mapa” de barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de este alumnado.

Adaptación académica

En el marco teórico hemos hecho referencia al rendimiento académico como una de las variables que suele ir asociada a la problemática que nos ocupa. En nuestro caso, pretendíamos conocer si los profesionales participantes creen que las dificultades de aprendizaje están asociadas a los problemas emocionales y de conducta y consideran por tanto que su capacidad para aprender queda de alguna forma limitada.

En primer lugar recogimos un dato “objetivo” que nos ayudara a conocer la situación académica de estos alumnos. Les preguntamos a los propios alumnos y alumnas si en alguna

ocasión habían repetido curso. Como se puede ver en la Tabla 3.37, más de la mitad de los encuestados han repetido curso alguna vez, lo que refleja sin duda dificultades en el rendimiento. El porcentaje es mayor de lo esperado en Secundaria, donde el 68,9% afirma haber repetido en esa etapa, frente a un 45,5% en Primaria ($\chi^2(1)=5,52$; $p<0,05$; V de Cramer=0,23).

Tabla 3.37. Porcentaje de alumnos que responde a: *¿Has repetido en esta etapa alguna vez o estás repitiendo este curso?*

| | PRIMARIA | SECUNDARIA | TOTAL |
|-----------|--------------|--------------|-------|
| SI | 45,5% (n=25) | 68,9% (n=31) | 56% |
| NO | 54,5% (n=30) | 31,1% (n=14) | 44% |

Este elevado número de repeticiones, mayor en Secundaria, ¿se debe a una dificultad expresa para aprender? Les preguntamos si estaban de acuerdo con la afirmación: “*Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros*”; todos los grupos oscilan entre una ligera tendencia al desacuerdo y una puntuación intermedia, sin que haya diferencias significativas entre ninguno de ellos (Tabla 3.38). La ausencia de puntuaciones más elevadas nos indica una idea casi generalizada de que estos alumnos y alumnas ven afectada su capacidad de aprendizaje en algún sentido.

Tabla 3.38. *Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros*

| | Profesores | | Orientadores | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 2,81 | 1,18 | 2,83 | 1,22 | 2,82 | 1,19 |
| Secundaria | 2,55 | 1,09 | 2,95 | 1,15 | 2,65 | 1,12 |
| Total | 2,74 | 1,16 | 2,89 | 1,19 | 2,77 | 1,17 |

¿Son sus problemas emocionales y de conducta suficientemente graves para suponer la inclusión de este alumnado como con necesidades educativas especiales, incluso aunque no siempre se reconozca que tienen dificultades de aprendizaje asociadas? En tal caso requerirían un dictamen. Según los orientadores (que son los encargados de elaborarlo), la mayoría de este colectivo sí tiene necesidades educativas especiales. Así lo considera el 68,7% en Primaria y el 82,5% en Secundaria (véase la Tabla 3.39), sin que haya una asociación significativa con la etapa ($p=0,17$).

Tabla 3.39. *En el caso de la mayoría de los alumnos con algún trastorno de conducta, ¿tienen necesidades educativas especiales asociadas?* (Orientadores)

| | PRIMARIA | SECUNDARIA | TOTAL |
|-----------|--------------|--------------|-------|
| SI | 68,7% (n=46) | 82,5% (n=47) | 75% |
| NO | 29,9% (n=20) | 17,5% (n=10) | 24,2% |

Los alumnos respondieron también algunas preguntas acerca de su rendimiento académico. Conocer la percepción y valoración de sus propios logros escolares o dificultades nos puede ayudar a comprender en qué medida están satisfechos o motivados por acudir al colegio o instituto y contribuye también a identificar áreas prioritarias para la intervención.

En cuanto a su valoración general (véase Fig. 3.38 y Tabla 9.18 en Anexo 3), se observa que los alumnos de Secundaria muestran cierta insatisfacción con sus resultados académicos, mayor que la de los alumnos de Primaria ($F(1,96)=5,89$; $MSe=12,15$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,06$).

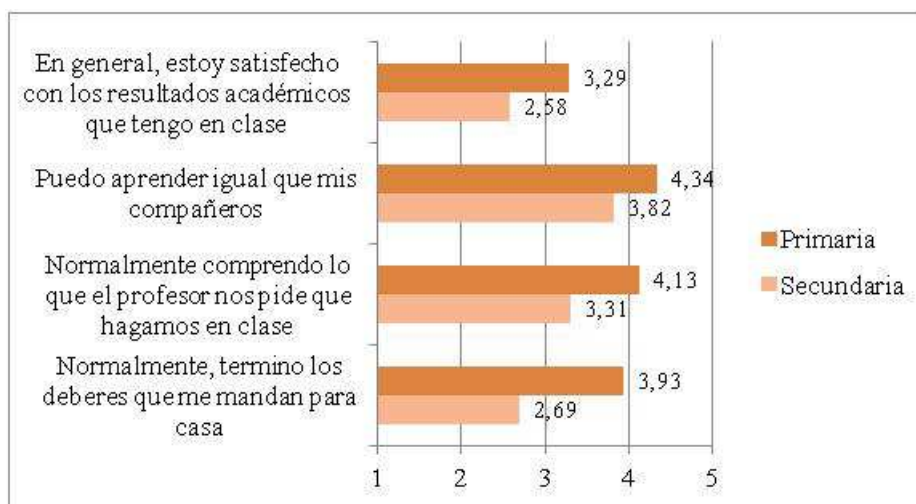


Fig. 3.38

Queríamos saber también si percibían una especial dificultad para comprender al profesor o incluso para aprender en comparación con el resto de sus compañeros. Pues bien, los alumnos de Primaria están bastante de acuerdo con que pueden aprender igual que sus compañeros y con que entienden normalmente lo que el profesor les pide. A pesar de ser menos positivos que los alumnos de Primaria, en Secundaria también muestran acuerdo con que “*pueden aprender igual que sus compañeros*” ($F(1,95)=4,3$; $MSe=6,54$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,04$). Sin embargo, el acuerdo es menor ante la afirmación “*normalmente comprendo lo que el profesor nos pide que hagamos en clase*”, lo que indica que en este punto podría existir una dificultad específica ($F(1,97)=12,69$; $MSe=16,45$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,12$).

Creen por tanto que tienen capacidad para aprender aunque pudieran existir dificultades para comprender las instrucciones del profesor, pero ¿qué ocurre cuando llegan a casa? ¿Realizan sus deberes escolares o, por el motivo que sea, no cumplen con esta tarea, lo que les puede acarrear problemas en el colegio? De nuevo los alumnos de Primaria afirman terminar lo que se les manda para casa, frente a una puntuación intermedia de los alumnos de Secundaria, con un ligero desacuerdo ante la afirmación “*Normalmente termino los deberes que me mandan para casa*” ($F(1,98)=22,5$; $MSe=37,96$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,19$).

En resumen, en el ámbito académico los alumnos de Primaria perciben menos dificultades para aprender, aunque tampoco están del todo satisfechos con sus resultados. En Secundaria, por lo general, aunque también consideran que su capacidad de aprendizaje es normal, reconocen

tener peores resultados de lo que querrían, además de alguna dificultad para comprender al profesor y para terminar las tareas de casa.

¿Existe alguna relación entre la forma en que perciben su rendimiento y sus habilidades académicas y los resultados que esperan obtener a largo plazo? Quizá consideren que este mal rendimiento continuará en un futuro o tendrán que dejar los estudios. Para responder a estas dudas les planteamos la misma pregunta que a profesores y familias acerca de sus expectativas académicas (Tabla 3.40). En ambas etapas encontramos una misma tendencia. Un tercio de ellos piensa que terminará por lo menos el Bachillerato y un 28,9% que optará por la Formación Profesional. Un 19,6% cree que alcanzará el graduado en ESO y únicamente un 12,4% elige la opción de garantía social. Estas expectativas son mejores que las manifestadas por los profesionales y por sus familias y, al menos, indican un interés por su parte en superar la enseñanza obligatoria y seguir estudiando.

Tabla 3.40. Expectativas académicas de alumnos y alumnas

| | PRIMARIA | SECUNDARIA | TOTAL |
|------------------------------|--------------|--------------|-------|
| Garantía social | 7,4% (n=4) | 18,6% (n=8) | 12,4% |
| Graduado en ESO | 20,4% (n=11) | 18,6% (n=8) | 19,6% |
| Bachillerato | 38,9% (n=21) | 25,6% (n=11) | 33% |
| Formación Profesional | 29,6% (n=16) | 27,9% (n=12) | 28,9% |
| Ninguno de éstos | 3,7% (n=2) | 9,3 (n=4) | 6,2% |

Cuando existe un bajo rendimiento académico y una insatisfacción personal con el mismo, sería esperable encontrar una baja motivación o desafección escolar, poco interés por ir al colegio o instituto e incluso en ocasiones problemas de absentismo escolar, variables que se han asociado a problemas emocionales y de conducta en otras investigaciones. Con la intención de saber si esto es así en el caso de nuestros participantes, preguntamos tanto a familias como a los propios estudiantes si les gusta ir al colegio o instituto (véase Fig. 3.39 y Tabla 9.19 en Anexo 3). Se observa un efecto significativo de la etapa, estando bastante contentos los alumnos de Primaria, frente a una satisfacción media entre los de Secundaria ($F(1,215)=23,00$; $MSe= 29,19$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,10$). Las familias son más optimistas que sus hijos en ambas etapas y consideran que les gusta ir a su colegio o instituto en mayor medida que a los propios alumnos y alumnas, siendo significativo el efecto del colectivo ($F(1,215)=11,64$; $MSe= 14,77$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,05$).

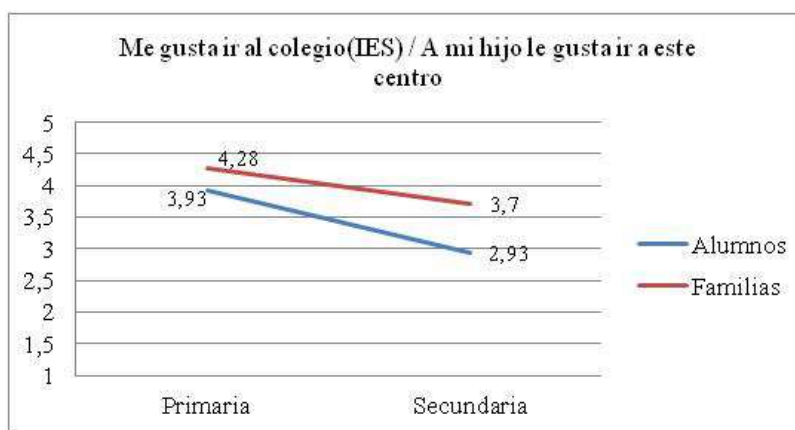


Fig. 3.39

En un intento de profundizar en su motivación por acudir al centro escolar, se les planteó a los alumnos si “la mayoría de las veces me siento sin ganas de ir al instituto/colegio”; en este caso observamos una puntuación intermedia con una ligera tendencia al acuerdo (3,37); sin embargo, no cambiarían de centro escolar aunque pudieran elegir (2,07), como podemos ver en la Fig. 3.40. En ambos ítems, las diferencias entre etapas no son significativas ($p=0,53$ y $p=0,36$, respectivamente).

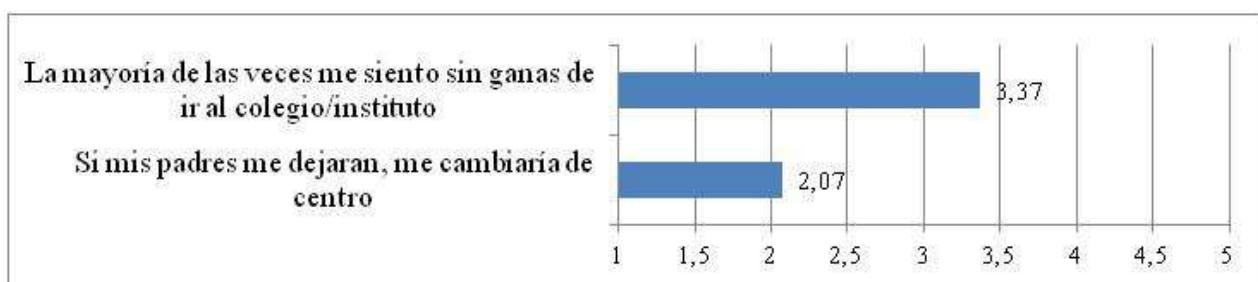


Fig. 3.40

A veces se sienten sin ganas de ir al colegio o al instituto, pero ¿dejan de acudir? ¿Es el absentismo una de las dificultades que se encuentran los centros escolares con este alumnado? Tal y como se puede observar en la Tabla 3.41 y la Fig. 3.41, no se trata de un rasgo esencial en las dificultades de este alumnado. Encontramos una interacción significativa entre las variables etapa y colectivo, que pasamos a analizar con más detalle ($F_{(2,867)}=5,95$; $MSe= 6,22$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,01$).

Los profesores de Secundaria muestran un mayor acuerdo que los docentes de Primaria ($F_{(2,867)}=94,77$; $MSe= 99,12$; $p<0,000$; $\eta^2=0,10$) y que el resto de colectivos en su misma etapa, que no perciben este absentismo como frecuente ($F_{(2,867)}=26,72$; $MSe= 27,94$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,06$). Destaca también la negativa más rotunda por parte de las familias, con una puntuación significativamente inferior a la de docentes y orientadores en todas las etapas ($F_{(2,867)}=48,712$; $MSe= 50,95$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,10$).

Tabla 3.41. *Estos alumnos faltan a menudo a clase (Mi hijo falta a menudo a clase)*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 2,31 | 1,030 | 2,46 | ,990 | 1,44 | ,855 | 2,21 | 1,049 |
| Secundaria | 3,21 | 1,099 | 2,77 | ,972 | 1,77 | 1,055 | 2,94 | 1,162 |
| Total | 2,55 | 1,120 | 2,60 | ,990 | 1,53 | ,921 | 2,42 | 1,132 |

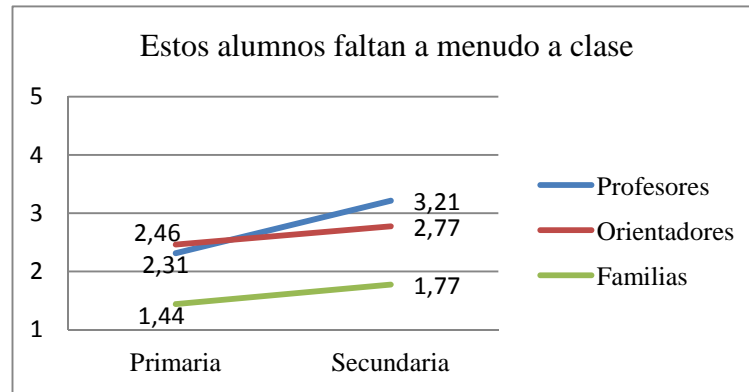


Fig. 3.41

Adaptación social

El establecimiento de relaciones sociales positivas y el sentimiento de aceptación del grupo son elementos fundamentales que favorecen la integración social en el ámbito escolar y constituyen, de hecho, uno de los ejes de la inclusión. En esta subdimensión analizaremos la percepción que tienen los adultos (profesores, orientadores y familias) acerca de si estos alumnos tienen amigos o son rechazados, así como la experiencia de ellos mismos con sus compañeros.

En primer lugar, ante la afirmación “*Mi hijo (estos alumnos) tiene amigos en el centro*”, las familias muestran un elevado acuerdo, con una puntuación significativamente mayor que profesores y orientadores ($F_{(2,864)}=31,75$; $MSe=26,99$; $p<0,01$; $\eta^2_p=0,07$). Los docentes son menos positivos que las familias (3,36), pero más que los orientadores (3,07). Es decir, los orientadores se muestran más cautelosos a la hora de afirmar que estos alumnos establezcan relaciones de amistad sin dificultades (ver Fig. 3.42 y Tablas 9.20 y 9.21 en Anexo 3). De hecho, no sólo dudan ante esta afirmación, sino que están moderadamente de acuerdo con que “*Los demás compañeros rechazan a los alumnos con trastornos de conducta*”. En este ítem el efecto del colectivo también es significativo ($F_{(2,861)}=18,374$; $MSe= 20,36$; $p<0,000$; $\eta^2_p=0,04$), y las pruebas posthoc señalan diferencias entre los tres grupos. El acuerdo de los orientadores es mayor que el de los profesores, que se sitúan en un punto medio, y que el de las familias, que no consideran que sus hijos sean rechazados por parte de algunos de sus compañeros.

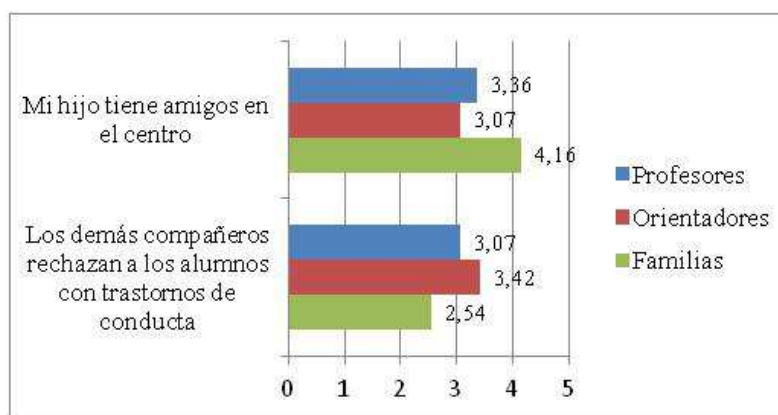


Fig. 3.42

Hasta aquí hemos visto la perspectiva de los adultos pero, ¿cómo lo viven los propios alumnos? ¿Coinciden más con sus padres o con lo que opinan profesores y orientadores? Como vemos en la Fig.3.43 (y Tabla 9.22 en Anexo 3), la satisfacción de los alumnos, tanto de Primaria como de Secundaria, respecto a sus relaciones personales con sus compañeros es alta. Muestran un gran acuerdo con tener amigos en el centro escolar y ser bien tratados por parte de sus compañeros, así como afirman que hay compañeros que les ayudan cuando lo necesitan. El acuerdo es algo menor (pero aún así con tendencia positiva) en el ítem “*Cuando hay que hacer un trabajo en equipo hay compañeros que quieren ponerse conmigo*”. Por último, es de destacar que no reconocen dificultades para relacionarse con sus compañeros y que niegan tener compañeros que no quieran jugar con ellos; por tanto, no parecen percibir un rechazo social claro.

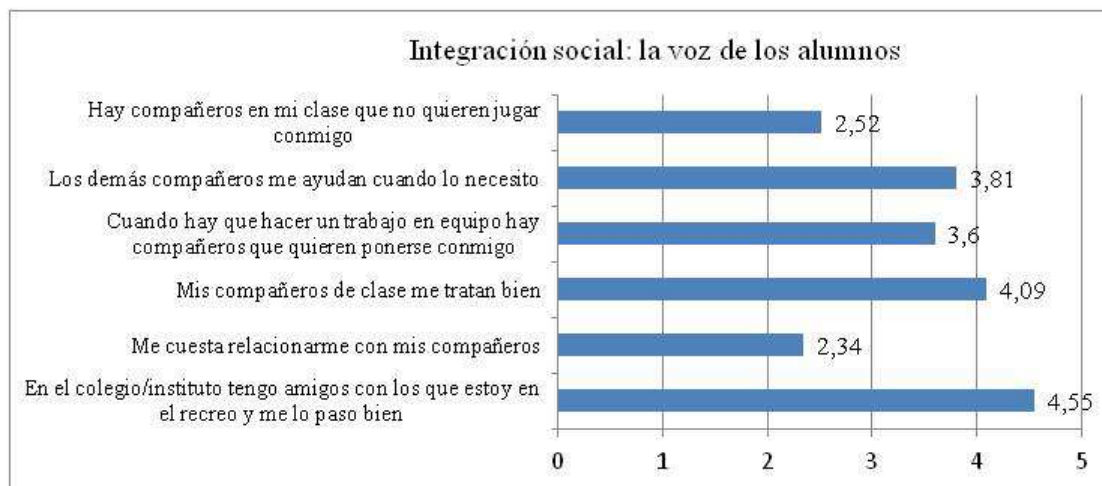


Fig. 3.43

Percepción de sus comportamientos disruptivos y problemas emocionales

La última subdimensión que analizamos relacionada con variables de los propios alumnos se centra en la forma en que ellos comprenden sus dificultades emocionales y comportamentales; si las identifican como problemáticas y en qué ámbitos se dan con mayor

frecuencia. Era también nuestro objetivo, conocer hasta qué punto consideran que pueden controlar estos problemas.

Como se puede observar en la Fig. 3.44 (y tabla 9.23 en Anexo 3), los alumnos de Primaria y Secundaria coinciden en la percepción sobre su comportamiento en el aula. Por lo general consideran que pueden portarse bien al trabajar con otros compañeros, y no informan de dificultades para mantenerse sentados en el aula o cumplir las normas de disciplina, mostrando una puntuación intermedia ante la afirmación de “*Normalmente molesto en clase cuando el profesor está explicando algo*”. A pesar de esta aparente falta de reconocimiento de sus dificultades de conducta en el aula, sí existe una tendencia en ambas etapas a percibir falta de control en su conducta (“*Me gustaría portarme mejor pero no puedo evitar hacer cosas que están mal*” -3,68). Tampoco se observa un reconocimiento de sentimientos de tristeza ni en Primaria ni en Secundaria.



Fig. 3.44

Los alumnos no consideran presentar comportamientos disruptivos en clase pero, ¿tampoco perciben esas conductas para con sus compañeros? Si no muestran insatisfacción en sus relaciones, ¿es posible que tampoco reconozcan desarrollar conductas que molesten a los demás alumnos? La Fig. 3.45 confirma esta suposición. No reconocen molestar a los demás y esta percepción es todavía menor en los alumnos de Secundaria que entre los de Primaria en los ítems “*hay compañeros en clase que dicen que les molesto*” ($F_{(1,98)}=6,56$; $MSe= 12,09$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,06$), o “*normalmente molesto a mis compañeros de clase cuando están realizando alguna tarea*” ($F_{(1,96)}=5,732$; $MSe= 9,72$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,06$).

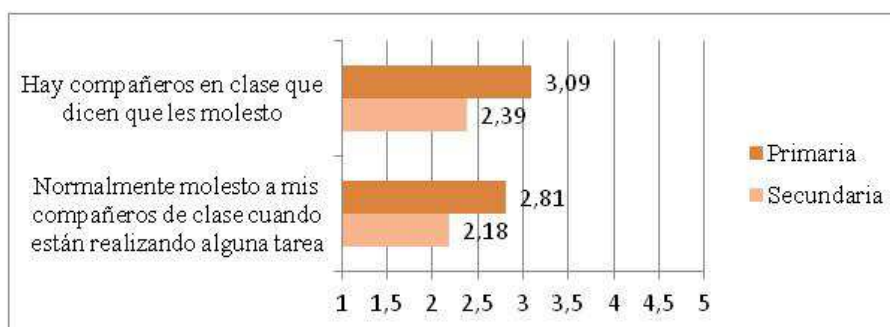


Fig. 3.45

Síntesis interpretativa de las dificultades relacionadas con las características de los alumnos

Para resumir la información obtenida en esta dimensión de análisis, presentamos la Fig. 3.46, que agrupa la voz de los alumnos, a la que queremos dar especial importancia en este apartado. A pesar de que la figura sólo incluya la percepción de los alumnos, iremos contrastando su opinión con la de profesores, orientadores y familias.

Más de la mitad de los estudiantes encuestados han repetido curso en alguna ocasión y, según la mayoría de los orientadores, normalmente tienen necesidades educativas especiales asociadas. A pesar de ello, estos alumnos consideran que pueden aprender igual que sus compañeros, aunque por lo general no están especialmente satisfechos con sus resultados. Es en Secundaria donde la insatisfacción académica se hace más patente, tanto por no comprender a los profesores cuando explican lo que hay que hacer como por no terminar las tareas en casa. Estas diferencias entre etapas pueden deberse a varios factores, entre los que podríamos destacar un mayor nivel de exigencia en Secundaria e incluso un aumento de la distancia entre lo que pueden hacer ellos y sus compañeros, sobre todo si llevan acumulados fracasos escolares continuados. Resultaría interesante estudiar con mayor profundidad si, aunque los orientadores consideran que existen esas necesidades especiales, el marco legislativo cubre a todos ellos y por tanto ampara las intervenciones y ayudas que se consideren necesarias. Esta pregunta, por su complejidad, no pudo incluirse en el cuestionario pero sí en el estudio cualitativo posterior, y retomaremos este tema cuando presentemos dichos resultados.

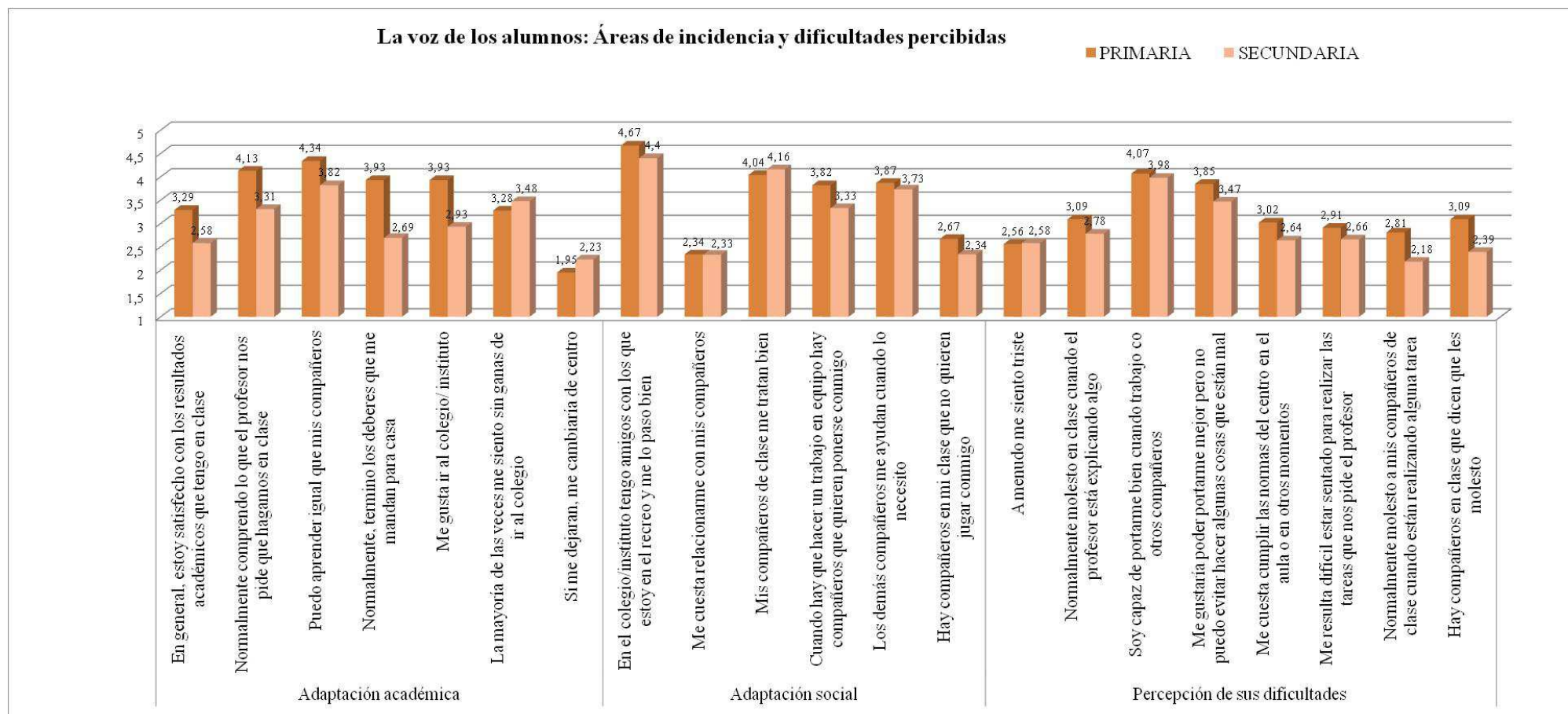


Fig. 3.46

Hay un dato que nos llama especialmente la atención si lo comparamos con información obtenida anteriormente. En Secundaria los orientadores señalan en mayor medida que estos alumnos presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Pero reciben menor apoyo de profesores especialistas. ¿Por qué? Quizá estas necesidades sean distintas y requieran de otro tipo de apoyos, que no cubre el PT. En la penúltima dimensión (Prácticas) veíamos que el acuerdo de los orientadores de Secundaria respecto a la conveniencia de la ayuda de un especialista de Salud Mental era moderadamente alto (mayor que entre los de los EOEPS), lo que nos hace pensar que estos alumnos podrían presentar necesidades específicas y para afrontarlas requieren un apoyo de naturaleza diferente. Ahora, el tipo de intervención o de papel que ese profesional cubriría no ha quedado analizado con el cuestionario por lo que será necesario retomarlo en el segundo estudio.

Una conclusión bastante clara de estos datos es que un rendimiento académico bajo que puede constituir una clara barrera para el aprendizaje y la participación de este alumnado; si sus dificultades emocionales y de conducta les impiden aprender o seguir el currículum con sus compañeros, independientemente de que sean imprescindibles una serie de medidas educativas para evitarlo, es obvio que una acumulación de fracasos escolares puede conducirles a una clara desmotivación y desapego académico que acaben desembocando en la exclusión académica y, finalmente, social. Precisamente por esa motivación se había preguntado a los alumnos y, aunque en Primaria manifiestan que les gusta ir al colegio, en Secundaria la tendencia es inversa. Aunque ni familias ni orientadores señalaban el absentismo como frecuente en estos casos, los profesores de Secundaria mostraban un mayor acuerdo. Esto nos hace pensar que en Secundaria esta desmotivación académica se puede convertir en una barrera para la participación de este alumnado. Sin embargo, no ocurre en todos los casos y tampoco en Primaria, podríamos preguntarnos también por qué, a pesar de acumular fracasos académicos, les gusta ir al colegio o instituto y no querrían cambiarlo. En este sentido podríamos plantear que viven experiencias satisfactorias en estos contextos, probablemente con sus iguales; estas relaciones se convierten, por tanto, en un claro facilitador para su inclusión. Por otro lado, si la insatisfacción aumenta en el paso de Primaria a Secundaria, es necesario dirigir la mirada a lo que sucede a medida que van creciendo y en la transición al instituto, para evitar que esa desafección aparezca. Las modificaciones metodológicas (poco frecuentes en Secundaria, como vimos en la dimensión anterior) serían imprescindibles para evitar que aumente la brecha entre su nivel de competencia curricular y el curso donde están, además de las repeticiones. Pero también asegurar una preparación adecuada desde Primaria es un factor de protección de cara al instituto. No podemos olvidar que casi la mitad de los alumnos de Primaria había repetido algún curso.

Por otro lado, los alumnos y alumnas encuestados no parecen tener dificultades de relación con iguales, no se sienten rechazados y tienen amigos en el centro, aunque los orientadores

opinan que estos problemas sí existen. Esta diferente percepción entre alumnos y, fundamentalmente, orientadores y profesores, puede deberse, o bien a un desconocimiento real por parte de los profesionales acerca de las interacciones entre los chicos y chicas de sus centros, o a una dificultad de estos para percibir y valorar de forma clara sus relaciones sociales. En todo caso, refleja la enorme subjetividad que caracteriza a estas situaciones y acerca de la cual habíamos reflexionado en la justificación de nuestra metodología. Por supuesto, indica también que, al menos en el caso de los alumnos encuestados, están contentos y adaptados en su entorno escolar, por lo menos en el ámbito social, dato que consideramos altamente positivo y esperanzador.

Pero tampoco reconocen presentar conductas disruptivas o molestar en clase a compañeros o al profesor, y esta falta de reconocimiento es mayor aún en Secundaria donde, sin embargo, parece que los conflictos en el aula se dan en mayor medida, según la opinión de profesores y orientadores. Lo único que reconocen, tanto en Primaria como en Secundaria, es que en ocasiones no pueden evitar “portarse mal”. Teniendo en cuenta que cabría esperar que hayan sido castigados o regañados por ese motivo (y de hecho veíamos anteriormente que más de la mitad de los alumnos de Secundaria han sido expulsados en alguna ocasión), sería esperable que al menos reconociesen algunas conductas disruptivas. Uno de los motivos de estos resultados puede residir en la deseabilidad social, que haya hecho que intenten responder mejorando de alguna forma aquellos aspectos que ellos sienten como más negativos. Podría deberse también a que realmente no son del todo conscientes de que sus comportamientos resultan molestos para otros o alteran la convivencia en el aula o en el centro. Contrasta el hecho de que se sientan capaces de portarse adecuadamente para trabajar en grupo (lo que refleja un alto grado de control interno), pero reconozcan que aunque les gustaría portarse mejor, no pueden evitar hacerlo de forma incorrecta, que a su vez deja entrever falta de control de la propia conducta.

En todo caso, la ausencia de una conciencia del propio comportamiento y sus efectos sobre el medio, así como una falta de control sobre el mismo se convierten también en barreras para la inclusión de este alumnado en ambas etapas, puesto que cualquier cambio que queramos conseguir no debe realizarse únicamente en el medio donde se desenvuelve el chico o la chica, sino también, en el plano individual, en sus propios pensamientos y sentimientos. Una vez más, las preguntas del cuestionario abren más preguntas de las que resuelven. Retomaremos también estas dimensiones del problema el estudio cualitativo posterior.

Dificultades relacionadas con el entorno familiar y social

La última dimensión que planteada en el cuestionario hace referencia a contextos externos al centro escolar. En primer lugar nos hemos acercado a algunos aspectos específicos de la dinámica familiar. Nos preocupaba sobre todo el apoyo que percibe el alumno en casa en temas escolares y también la sensación de control y formación de las familias respecto a las

dificultades de sus hijos, para identificar, en su caso, posibles necesidades que quizá puedan cubrirse desde el sistema educativo. En segundo lugar, preguntamos a las familias y alumnos acerca de los servicios externos que les pueden estar sirviendo de apoyo. Esta dimensión nos permite, por tanto, ampliar el foco de análisis a los sistemas externos al centro escolar de forma coherente con nuestra posición teórica sistémica

Entorno familiar: formación y apoyo percibido por sus hijos

En primer lugar, vemos que las familias afirman sentirse moderadamente preparadas para manejar la conducta de su hijo en casa (3,74), sin que observemos diferencias entre ambas etapas ($p=0,38$).

¿Y cómo perciben los chicos y las chicas el clima y la actitud que existe en casa respecto a los temas académicos? Como vemos en la Fig. 3.47 (y Tabla 9.24 en Anexo 3), los alumnos de Primaria perciben suficiente apoyo por parte de sus familias y se muestran bastante de acuerdo con que sus padres les ayudan con las cosas del colegio (4,05). Los de Secundaria también muestran un acuerdo moderado con esta afirmación (3,49), aunque es significativamente menor que el de sus compañeros más pequeños ($F_{(1,98)}=4,97$; $MSe=7,92$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,05$).

Un aspecto que también nos preocupaba es que quizá no sólo recibieran castigos en el ámbito escolar por su comportamiento o rendimiento, sino también en casa, lo que podría reforzar el desapego por el estudio. Ante la afirmación “*Me regañan mucho en casa por temas del colegio*”, se sitúan cercanos al punto medio, sin diferencias entre etapas ($p=0,36$).

Donde sí encontramos diferencias entre etapas es en su opinión acerca de que sus padres hablen con sus profesores. Los alumnos de los institutos manifiestan una ligera tendencia al desacuerdo con “*Me gusta que el tutor y mis padres se reúnan para hablar de mí*” (2,58), frente a la tendencia opuesta entre los alumnos de Primaria que, aunque no parecen estar convencidos de esto, al menos no se muestran negativos ante esta comunicación (3,3) ($F_{(1,97)}=5,39$; $MSe=12,67$; $p<0,05$; $\eta^2_p=0,05$).

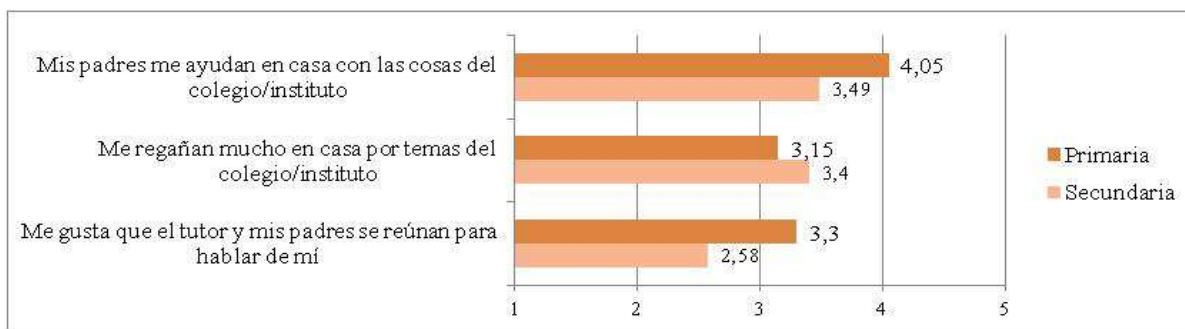


Fig. 3.47

En resumen, aunque encontramos pocas diferencias entre etapas, sí se observa cierta tendencia en Secundaria a percibir menor apoyo académico de la propia y una disminución de las expectativas en las familias (descrita en la primera dimensión), lo que de nuevo nos hace

prestar una especial atención a esta etapa por sus posibles consecuencias negativas para el aprendizaje y la participación del alumnado con problemas emocionales y de conducta.

Apoyo externo. Otros servicios

La primera pregunta acerca de actuaciones de otros servicios pretendía conocer qué profesionales intervienen con estos alumnos. Como se muestra en la Fig. 3.48, aproximadamente la mitad de las familias dicen haber acudido a los centros de Salud Mental de la Comunidad de Madrid o a un psiquiatra o psicólogo privado. También se aprecia en los resultados que el profesor particular es un recurso más frecuente en Secundaria, lo que es lógico dada la mayor exigencia académica de esta etapa. No se encuentra una asociación significativa con la etapa donde se pregunte ni con el tipo de profesionales que intervienen.

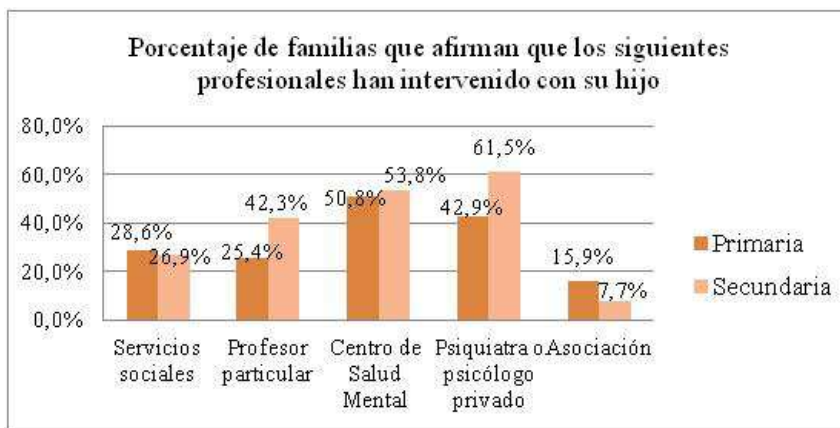


Fig. 3.48

Como queda reflejado en la figura anterior, la mitad de las familias reconocen que con sus hijos han intervenido profesionales de Salud Mental. En cuanto a la valoración que hacen de la ayuda que reciben por su parte, no parece muy positiva (ver

Fig. 3.49). Cerca de la mitad de familias de Secundaria consideran que esta ayuda es *poco útil* (28,75%) o *nada útil* (17,85%). Entre los de Primaria, tampoco su valoración es mucho mejor. Un 29% considera esta ayuda *nada o poco útil*, frente a otro 29% que las considera *bastante útiles* ($p=0,48$).

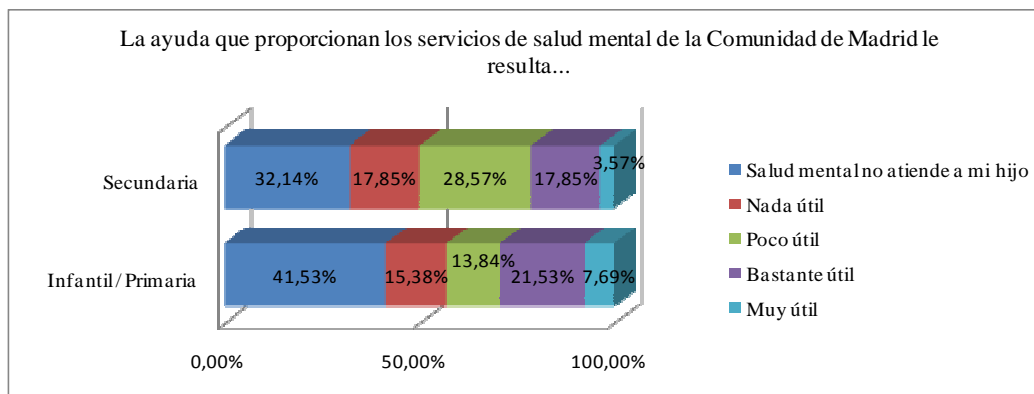


Fig. 3.49

Según los propios alumnos, en contraste con lo que reflejan sus familias, no suelen acudir con frecuencia a recursos externos, ni para que les ayuden con los estudios ni para que especialistas les atiendan por otras dificultades (ver Fig. 3.50). De hecho, muestran una tendencia al desacuerdo ante los ítems “*Cuando salgo del colegio algunos días voy a ver a un especialista que me ayuda a aprender a estudiar mejor*” y “*Cuando salgo (...) voy a ver a un especialista (psicólogo o similar) que me ayuda a que me porte mejor*” (2,44 y 2,53), sin que existan diferencias por etapas ($p=0,49$ y $p=0,22$, respectivamente). La valoración que hacen tampoco es positiva (media de 2,53 y 2,59, sin diferencias entre etapas $-p=0,76$ y $p=0,59$).



Fig. 3.50

En la Fig. 3.48 se podía comprobar que muy pocas familias pertenecen a alguna asociación de padres con hijos con las mismas dificultades (sólo el 11%). Como vemos en la Tabla 3.42, aquellas familias que sí forman parte de una, muestran una satisfacción media. En esta misma tabla podemos ver cómo esta disminuye notablemente. Es clara su insatisfacción con el apoyo que reciben de su entorno para atender a sus hijos.

Tabla 3.42. Apoyo del entorno según las familias

| | Familias | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|
| | M | DT |
| <i>Valore la utilidad que tiene esta asociación para usted</i> | 3,26 | 1,13 |
| <i>Señale el grado en que se siente apoyado por su entorno para atender a su hijo</i> | 2,54 | 1,3 |

Síntesis interpretativa de las dificultades relacionados con el entorno familiar y social

En la Fig. 3.51 podemos ver un resumen de los ítems más relevantes de esta dimensión, diferenciando la valoración que se hace de cada uno en las distintas etapas.

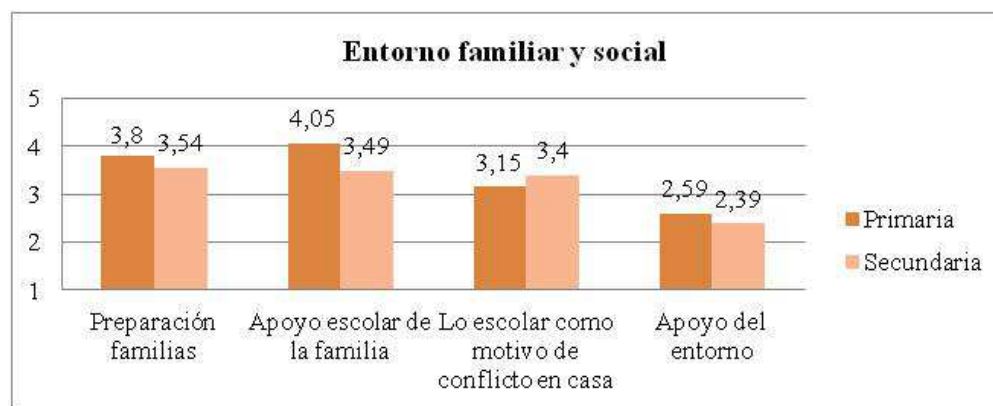


Fig. 3.51

La primera subdimensión se centraba en algunas variables familiares, tanto en la sensación de los padres y madres de estar preparados como en la forma en que los propios alumnos perciben que lo escolar es valorado en casa. En el análisis de los resultados destaca una percepción positiva por parte de las familias acerca de su preparación para manejar la conducta de sus hijos, lo que podría ser un facilitador si reforzamos esa preparación y mejoramos la coordinación entre ellos y los centros educativos. Sin embargo, se observa una tendencia en Secundaria de los alumnos a percibir que sus padres les ayudan menos con los deberes (algo por otro lado lógico dado que la exigencia curricular es mayor), y que reciben regañinas con más frecuencia precisamente por temas relacionados con el instituto. Como decíamos, esto se une a una ligera disminución de las expectativas de las familias respecto al futuro académico de sus hijos, lo que podría estar contribuyendo en una disminución de la motivación de sus hijos.

Alrededor de la mitad de las familias afirma que los servicios de Salud Mental o un psicólogo o psiquiatra privado atienden a sus hijos. Aunque no existe una asociación significativa entre la etapa y el tipo de profesional que interviene o la valoración que hacen de la ayuda que les proporcionan los servicios de Salud Mental, parece observarse una tendencia a acudir con mayor frecuencia a este servicio entre los alumnos de Secundaria. Un aspecto que

queda patente es que, aun yendo a este servicio, no lo valoran de forma muy positiva; tampoco están muy satisfechos los pocos alumnos que reconocen recibir alguna ayuda externa.

De hecho, queda claro que las familias, por lo general, no se sienten apoyados por su entorno. Sólo un 11% pertenece a una asociación y tampoco la destacan como muy útil. Es probable que la gran variedad de problemas de este tipo, el desconocimiento y una escasa tradición del asociacionismo en este campo contribuyan a fomentar esta sensación de desamparo. Esta percepción negativa contrasta con la buena valoración que sí hacen de los centros educativos en general (como hemos ido viendo a lo largo de las páginas anteriores), pero no por ello debemos pensar que solos pueden afrontar y tratar de forma integral estas dificultades. La atención de las administraciones no debe, por tanto, ceñirse únicamente a los centros escolares, que es donde fundamentalmente se viven estos problemas o salen a la luz, sino a los servicios de toda la comunidad.

Hasta ahora se han presentado los resultados de los cuestionarios que respondieron los cuatro colectivos y que nos han permitido hacernos una idea global de algunos aspectos que, según ellos, están funcionando como barreras y como facilitadores en nuestros centros escolares. De manera general, parece que los aspectos más globales del centro (cultura colaborativa, valores, etc.) son mejor valorados por los profesionales que otros más relacionados con las prácticas (formación, recursos personales específicos) y que se reconoce la puesta en marcha de pocas adaptaciones metodológicas que puedan facilitar la participación de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y de conducta. Ahora bien, no sabemos si esto significa que esos elementos de la cultura de centro facilitan de hecho la inclusión de este alumnado o se entienden como menos relevantes por los participantes y se es menos exigente con su funcionamiento. Esto a su vez nos hace preguntarnos acerca de la manera en que entienden estos problemas. Si lo que reclaman es un especialista, ¿se debe a que consideran estos como problemas médicos o que no tienen ninguna relación con la organización del centro? Estas preguntas y otras que hemos ido desgranando a lo largo de las páginas anteriores nos llevaron al diseño de un segundo estudio. En el siguiente capítulo se expone el proceso seguido en él y los resultados obtenidos, con el objetivo de profundizar en algunas de las conclusiones que hemos planteado.

4. ESTUDIO 2

1. Objetivos

Con el estudio anterior hemos podido acercarnos a las necesidades de los centros educativos en términos de recursos, formas de organización o estrategias de intervención específicas, como un primer punto de partida. Sin embargo, al analizar los resultados se han puesto de manifiesto muchos aspectos que no han podido ser explorados con la suficiente profundidad, y de la misma manera han aparecido nuevas preguntas sobre las barreras y facilitadores que se encuentran en dichos centros para atender al alumnado con problemas emocionales y de conducta.

Por ello el primer objetivo de este segundo estudio continúa en la misma línea que el anterior y consiste en profundizar en las necesidades de los centros educativos a través de la percepción de los colectivos implicados, a saber, profesores, orientadores, familias y alumnos. Recoger sus perspectivas a través de su discurso puede permitirnos entender mejor algunas de las diferencias que habían aparecido anteriormente entre los distintos participantes así como entender mejor la construcción e interpretación que hacen ellos de su experiencia en torno a los problemas emocionales y de conducta. Igualmente, pretendemos comprender mejor los motivos de las diferencias de percepción en ambas etapas educativas.

Una vez completado el análisis de las barreras y facilitadores con ambos estudios, consideramos que la imagen que este ofrece podría ser difusa si no pudiéramos matizar esas necesidades con la forma en que conciben y entienden los problemas emocionales y de conducta los mismos colectivos implicados. Por ello, el segundo objetivo que nos planteamos es precisamente estudiar las representaciones de profesores, orientadores, padres y alumnos acerca de esta problemática, su origen y las dificultades que supone para los que la presentan.

Pero además de responder a estas dos preguntas descriptivas, nos hemos propuesto hacer un análisis teórico de lo que estas necesidades, tal y como las expresan los propios agentes educadores, nos dicen sobre la postura que ellos mismos mantienen hacia la inclusión de este alumnado. Así, nuestro tercer objetivo consiste en estudiar si los profesores y orientadores realizan ese análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación de sus alumnos desde la misma perspectiva inclusiva que asumimos desde nuestro marco teórico o desde un planteamiento menos inclusivo.

2. Método

Diseño de la investigación

En este estudio hemos asumido una aproximación cualitativa con el objetivo de poder profundizar en los objetivos anteriormente descritos. El que aquí presentamos es un estudio

exploratorio descriptivo que se basa en técnicas de recogida de datos cualitativas, adaptadas en cada caso a las fuentes de datos, es decir, a los participantes.

Las conocidas limitaciones de los cuestionarios cerrados nos llevaron a completar el estudio con una metodología cualitativa, algo que ha quedado justificado en el capítulo 2. Un enfoque cualitativo nos permite, por una parte, profundizar en un fenómeno tan complejo, sensible y con tantos matices como el de los problemas emocionales y de conducta a través de las perspectivas de los distintos implicados; y, por otra parte, hace posible aumentar la validez de la investigación a través de la triangulación tanto metodológica como de las fuentes de datos (Denzin, 1989; Denzin & Lincoln, 1998).

Ahora bien, una vez asumimos que para responder a las preguntas planteadas debíamos adoptar un abordaje cualitativo, era preciso decidir la técnica concreta con cada colectivo. A continuación expondremos los motivos que nos llevaron a elegir los grupos de discusión con los adultos y las entrevistas semiestructuradas con los alumnos.

La manera de completar la información que aportan las encuestas y profundizar en nuestro objetivo descriptivo y amplio, que supone conocer la situación actual del alumnado con trastornos de conducta y emocionales y las barreras que existen para su inclusión, pasaba, según nuestra opinión, fundamentalmente por la realización de entrevistas, donde a través del lenguaje cotidiano de los participantes pudiésemos acceder mejor a su representación del problema. Como explican Fontana y Frey (2003), a través de las entrevistas podemos abarcar los “cómos” de la vida (en nuestro caso, la experiencia escolar) de las personas, además de los tradicionales “qués”; es posible conocer cómo entienden aquello que les rodea, los motivos, las formas en que se desarrollan las acciones de los otros.

Para los colectivos adultos, escogimos la técnica de los grupos de discusión o grupos focales (entrevistas grupales). Aunque propusiéramos una entrevista semiestructurada con un guión que tuviera algunas preguntas generales preestablecidas, el contexto del grupo de discusión permite una interacción más natural que la de las entrevistas individuales y, al generarse una discusión entre los participantes, pueden emerger temas que no se habían anticipado (Hennik, 2007).

Para el caso de los alumnos nos encontrábamos con ciertas limitaciones en el uso de los grupos de discusión. Asumíamos que se iban a tratar temas de especial sensibilidad y donde la confidencialidad era imprescindible, además de que aunque una conversación en grupo pueda ser incluso terapéutica sería difícil que se ciñeran a un único tema. Otros autores como Fovet (2009) se han encontrado con los mismos dilemas y tomaron las mismas decisiones. En nuestro caso, buscábamos fundamentalmente identificar sus perspectivas individuales a través de su experiencia personal (Hennik, 2007), lo que era más fácil que emergiera en su discurso si se encontraban en un contexto que les ofreciera más seguridad. Además de estas razones teóricas y éticas, se unía un motivo práctico. Dado que es recomendable que el grupo esté formado por seis personas y las entrevistas tendrían lugar en los propios centros educativos, necesitábamos

encontrar centros que tuvieran escolarizados a seis alumnos por lo menos (y cuyas familias autorizasen la investigación), algo bastante improbable que haría muy difícil la recogida de datos.

Participantes

A continuación describimos la muestra utilizada en este estudio. Dadas las características de un enfoque cualitativo, no se pretende conseguir en absoluto una muestra representativa para generalizar los resultados. Por el contrario, el objetivo es profundizar en las experiencias e interpretaciones de los participantes y comprender su perspectiva.

Se realizaron en total once grupos de discusión durante los años 2009 y 2010. Siguiendo los criterios propuestos por Hennik (2007), nos planteamos la realización de dos grupos de discusión por colectivo y en cada etapa para evitar que algún problema inesperado o de último momento restara valor o impidiera que se realizaran con normalidad; es decir, dos de profesores de Primaria, dos de profesores de Secundaria, etc., lo que haría un total de doce. Esto fue posible hacerlo con todos los colectivos excepto con las familias de Secundaria, donde sólo pudimos organizar un grupo de discusión de padres, por imposibilidad de encontrar un centro con muestra suficiente e interés por participar. Hennik también propone que el grupo esté formado por un número entre seis y diez personas, para facilitar la discusión y la variedad, la participación de todos y para que nadie monopolice el discurso. Aunque considera adecuado este umbral, este autor se decanta por grupos pequeños de alrededor de seis personas, donde es más fácil que se den estas condiciones. En la Tabla 4.1 se presenta el número de participantes en cada grupo de discusión. Aunque se convocó al menos a seis personas en todos los grupos, en el caso de las familias y de los orientadores no fue posible alcanzar este número de participantes ya que se produjeron ausencias inesperadas.

Tabla 4.1. Número de participantes en cada grupo de discusión

| | PRIMARIA | | SECUNDARIA | |
|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 1 | Grupo 2 |
| PROFESORES | 6 (5 mujeres 1 varón) | 10 (9 mujeres 1 varón) | 8 (5 mujeres 3 varones) | 8 (6 mujeres 2 varones) |
| ORIENTADORES | 6 (3 mujeres 3 varones) | 6 (4 mujeres 2 varones) | 5 (5 mujeres) | 6 (4 mujeres 2 varones) |
| FAMILIAS | 5 (3 mujeres 1 varón) | 4 (3 mujeres 1 varón) | 8 (8 mujeres) | - |

Se seleccionaron los grupos de manera incidental y en función de la disponibilidad. En algunos casos, pertenecían a centros que habían participado previamente en el estudio 1. En otros, se contactó con otros hasta conseguir los suficientes que mostraran disponibilidad.

Participaron profesores de varias asignaturas, incluyendo especialistas de PT en un caso de Primaria. Es de destacar que, en el caso de los profesores de Secundaria, en ambos grupos de discusión estaba presente el orientador -que era quien había facilitado el acceso-, cuya participación, aunque poco frecuente, aportaba reflexiones propias de su papel. Sin embargo, en el análisis no se han tenido en cuenta sus intervenciones.

Con los orientadores el procedimiento de selección fue ligeramente diferente. Para los EOEPs, se contactó con todos los que habían participado en el estudio (recordemos, de la zona centro de Madrid) y sólo un equipo accedió a participar. El segundo equipo pertenecía a la Dirección de Área Territorial de Madrid-Norte y fue seleccionado por su disponibilidad.

En el caso de los orientadores de Secundaria, dado que no era posible encontrar a los seis necesarios en un instituto, se contactó vía telefónica con orientadores de institutos y centros concertados de la zona centro de Madrid que pertenecían a los distritos de Fuencarral-El Pardo, Moncloa-Chamberí, Centro, Latina y Arganzuela por su posible mayor disponibilidad al estar cerca del lugar donde tendría lugar la entrevista.

Por último, en el caso de las familias de Secundaria, como se ha comentado, fue imposible concertar más de un grupo de discusión. Además, el que se realizó estaba formado sólo por madres, y todos sus hijos tenían un diagnóstico clínico (o TDAH o TDA), por lo que no conseguimos la variedad que nos hubiera gustado tener. Por lo que respecta a los dos grupos de familias de alumnos de Primaria, en uno de ellos sus hijos no habían sido diagnosticados y en el otro todos tenían diagnóstico y estaban siendo tratados por algún servicio de Salud Mental.

En cuanto a los alumnos, como se recordará, tomamos la decisión de realizar entrevistas. Para la selección de los participantes, comenzamos el contacto a través de los centros que habían participado en el estudio de las encuestas, pero sólo accedieron siete alumnos (cuatro de Primaria y tres de Secundaria). Los demás casos se consiguieron tanto a través contactos telefónicos con otros centros de la ciudad de Madrid donde teníamos mayor facilidad de acceso. En total, se realizaron 28 entrevistas, 14 en cada etapa. En la Tabla 4.2 podemos ver las características de los participantes.

Tabla 4.2. Distribución de los participantes de las entrevistas según edad, género, titularidad del centro y diagnóstico

| | Edad media | Género | | Titularidad | | Diagnóstico | | | |
|-------------------|---------------|--------|-------|-------------|------------|-------------|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | Varón | Mujer | Público | Concertado | TDAH | T.disocial / TND | TDAH + otros | Sin diagnóst |
| PRIMARIA | 9,9 | 1 | 1 | 8 | 6 | 5 | 1 | 2 | 6 |
| SECUNDARIA | 15,5 | 1 | 1 | 9 | 5 | 5 | 1 | 2 | 6 |

La edad mínima fue de 8 años y los más mayores tenían 16. Sólo dos de los entrevistados eran mujeres, una en cada etapa. Aproximadamente la mitad de ellos no tenían ningún diagnóstico, y el más frecuente entre los que sí lo tenían era el TDAH. Nos encontramos por tanto ante un grupo muy variado tanto en el tipo de dificultades que pueden presentar, como en la gravedad de sus problemas, algo, por otro lado, coherente con la difusa conceptualización de este ámbito de dificultades que venimos señalando en esta tesis; y positivo por la diversidad de respuestas que podríamos encontrar. Por supuesto, no es una muestra representativa ni lo suficientemente amplia como para generalizar los resultados; sin embargo, consideramos que lo importante de su participación es recoger su voz, sus formas de entender lo que les ocurre, de dar significado a sus dificultades y la percepción de lo que para ellos es más útil o menos eficaz en la escuela.

Instrumentos

Tanto los grupos de discusión como las entrevistas semiestructuradas se organizaron en torno a un guión con una serie de preguntas que repasaban las dimensiones que se habían explorado con el cuestionario y que, por los resultados obtenidos, parecía necesario cubrir con mayor profundidad. Para hacer más fácil la organización del grupo de discusión, se comenzaba en primer lugar por la forma en que entienden estos problemas y las causas que subyacen a los mismos. Posteriormente las preguntas se planteaban siguiendo una secuencia cronológica para indagar acerca de las barreras y necesidades desde que se detectan estas dificultades hasta que se interviene; se incluyeron preguntas acerca de los recursos y las medidas del centro, después acerca de su satisfacción, las necesidades que observan en todos los niveles y aspectos relativos a la coordinación, tanto interna como externa. En el Anexo 4 se recogen los guiones de los distintos colectivos y en el Anexo 5 (en CD) un ejemplo de cada colectivo.

Para los alumnos de Primaria, que podrían encontrar menos atractiva la entrevista y con los que preveíamos que iba a ser más difícil estimular su discurso, utilizamos una pequeña estrategia desarrollada por un manual práctico utilizado por Moore, Ainscow y Fox (2007). Creamos un dado cuyos lados tenían dibujadas caras que expresan distintas emociones (feliz, triste, emocionado, nervioso, enfadado, herido). Así, cada ciertos minutos, se hacía al alumno tirar el dado y decir cuándo se siente de esa manera en el colegio.

Procedimiento

Una vez seleccionados los participantes, se organizaron los grupos de discusión en los propios centros escolares o sedes (en el caso de los EOEPs), a excepción de los grupos de discusión de orientadores de Secundaria, que tuvieron lugar en la sede del EOEP Moncloa-Chamberí, fuera del horario lectivo.

Al comienzo de los grupos de discusión, se entregaba a los participantes dos copias de un consentimiento informado firmado por la investigadora; en él se aseguraban las condiciones de confidencialidad y ellos autorizaban la grabación y el uso de la información que se recabara que no fuera personal. Los participantes se quedaban con una copia y la otra la entregaban, firmada, a la investigadora. El modelo de consentimiento informado se puede consultar en el Anexo 6 (en CD).

Una vez explicados los motivos y objetivos del estudio y recogidos los consentimientos informados, comenzaba la discusión grupal y se registraba con una grabadora de audio. La duración de los grupos era de una hora aproximadamente, aunque en el caso de los orientadores y las familias, que no tenían la limitación de un horario con clases, se alargó a una hora y media aproximadamente. En todos los casos se les explicó el funcionamiento del grupo de discusión y se animó a que participaran. Se siguió el guión descrito en el apartado de instrumentos.

En el caso de las entrevistas con los alumnos, tenían lugar en su centro educativo, tras haber firmado los padres una autorización donde se explicaban los mecanismos de confidencialidad y la forma en que se trataría la información (Anexo 7 en CD). Se realizaban en una sala privada del colegio o instituto y también se grababan en audio.

Todas las entrevistas seguían la misma pauta. En primer lugar se les explicaba en qué consistía la misma y que todo lo que se hablara sería confidencial; posteriormente se les preguntaba si deseaban participar y si les importaba que se grabase el audio (ninguno se negó a continuar la entrevista). A continuación, comenzaba la entrevista siguiendo el guión descrito en el apartado de instrumentos.

Análisis de datos

En primer lugar, se transcribieron los registros de audio de los grupos de discusión y las entrevistas. En el caso de los grupos de discusión, sólo se distinguió a los participantes concretos cuando había algún rasgo muy significativo (un único chico o los orientadores en el caso de profesores de Secundaria, por ejemplo), aunque no se tuvo en cuenta para el análisis. En todos los casos los nombres fueron cambiados por otros ficticios para asegurar la confidencialidad.

Se realizó un análisis categorial con los dos tipos de datos; se siguió un proceso de codificación y creación de categorías que combinaba nuestra perspectiva teórica con los temas que surgían de los propios datos, característica propia de un enfoque cualitativo, y que permitía incorporar de hecho las preocupaciones o los temas de interés que surgieran de los participantes (Miles & Huberman, 1994).

Describiremos a continuación el proceso seguido en el análisis y el sistema de categorías elaborado para los colectivos de profesores, orientadores y familias y, posteriormente, el utilizado con los alumnos.

Análisis de los Grupos de Discusión

Recordemos que los objetivos que guiaban esa segunda fase eran conocer la representación que tienen del alumnado con problemas emocionales y de conducta tanto los profesionales como sus padres; también queríamos profundizar en el análisis de las barreras que existen para la inclusión de estos alumnos, bien a través de la satisfacción que muestran los padres, bien a través de las propuestas del profesorado; pero también pretendíamos analizar si las necesidades que planteaban docentes y orientadores se podían interpretar, desde una perspectiva teórica, como propias de una concepción más o menos inclusiva. Para ello realizamos un análisis categorial, cuyo procedimiento pasamos a explicar.

En el caso de los adultos, se creó en un primer momento una lista de códigos provisional que surgía de las preguntas de investigación y funcionaban, fundamentalmente, como organizadores; eran, esencialmente, códigos *descriptivos* (Miles & Huberman, 1994). Es propio de una perspectiva cualitativa atender a los propios datos para establecer el diseño de las categorías, de ahí que algunos códigos también surgieron del material que habíamos obtenido e iba modificando parcialmente los que habíamos planteado en un primer momento. A medida que continuamos el análisis con la información agrupada de esta forma, se iban modificando estas listas de códigos, en un diálogo continuo entre nuestro planteamiento teórico y lo que el discurso de los participantes marcaba como relevante.

Después de aplicar esa lista de códigos descriptivos al total de los grupos de discusión de profesores y orientadores y repasar ejemplos de los mismos y su significado, se construyó un sistema de categorías excluyentes que, siguiendo una estructura similar a la planteada por esta primera lista y la desarrollada por los cuestionarios (Culturas / Políticas / Prácticas), suponían un grado mayor de interpretación (lo que Miles y Huberman denominan *códigos interpretativos*). Estas categorías permitían situar los extractos analizados en un polo inclusivo o no inclusivo según la concepción que subyacía a dicha verbalización. El sistema de categorías resultante no es idéntico al de los cuestionarios. De hecho, no sólo aparecen algunas categorías nuevas sino que se amplía el contenido de otras ya existentes con las reflexiones de los participantes, lo que es lógico teniendo en cuenta el objetivo de profundización de este segundo estudio. Para las familias, en lugar de adscribir su discurso a una perspectiva teórica inclusiva o no inclusiva, se codificaba cada verbalización en un polo de satisfacción o insatisfacción.

Para todos los análisis se utilizó el programa de análisis cualitativo QDA-Miner. Se llevó a cabo un procedimiento para asegurar una mayor fiabilidad a través del acuerdo entre jueces. Para ello, una vez diseñadas las categorías se escribió un manual de análisis que recogiera una definición breve y operativa y otra amplia de cada categoría, con ejemplos y contraejemplos y el procedimiento de análisis pormenorizado (véase Anexo 8 en CD). Para estudiar el grado de acuerdo entre jueces se seleccionó el 25% del material con que contábamos: un grupo de discusión de profesores, otro de orientadores y otro de familias. Una compañera, investigadora

de la universidad y con experiencia en análisis cualitativo de temas educativos, codificó este material utilizando el manual. Se calculó el acuerdo con el estadístico alpha de Krippendorff, que es el que ofrece el programa utilizad. El acuerdo obtenido para todas las categorías de los grupos de discusión de profesores y orientadores fue superior a 0,83 (el cálculo del acuerdo total es de 0,86). Para las categorías utilizadas con las familias, también supera en todos los casos el 0,83, siendo el acuerdo total de 0,87.

A pesar de tener toda la información acerca de las categorías detallada en el manual, describimos a continuación las dimensiones, subdimensiones y categorías utilizadas finalmente en el análisis de los grupos de discusión para responder a nuestras preguntas iniciales (véase

Tabla 4.3). La Dimensión 1 responde a la necesidad de conocer la representación de los participantes acerca de los problemas emocionales y de conducta (*Naturaleza de los problemas: qué son y a qué se deben*). La Dimensión 2 profundiza en el análisis de las dificultades y aspectos positivos de la respuesta educativa que se está ofreciendo a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta (*Barreras y facilitadores para la inclusión / Perspectiva inclusiva vs no inclusiva*).

Tabla 4.3. Dimensiones y subdimensiones en el análisis categorial de los Grupos de Discusión

| DIMENSIÓN | Subdimensiones |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Naturaleza de los problemas | Qué son Áreas de incidencia A qué se deben |
| Barreras y facilitadores para la inclusión. Perspectiva inclusiva vs. no inclusiva | Culturas: Cultura organizativa / Valores Políticas: Convivencia / Planteamiento curricular Prácticas: Enfoque de la Respuesta Educativa |
| Otros | Detección y Diagnóstico Recursos Externos Actitudes de las Familias (sólo para Familias) |

La primera dimensión agrupa tres subdimensiones y sus categorías son todas descriptivas, que no tienen el carácter interpretativo de los códigos utilizados para el análisis de las barreras y por lo tanto no existen polos (inclusivo-no inclusivo). En la Tabla 4.4 podemos ver un resumen de las mismas.

Tabla 4.4. DIMENSIÓN 1: *Naturaleza de los problemas: Qué son y a qué se deben*

| SUBDIMENSIÓN | Categoría: Código |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Naturaleza de los problemas: Qué son | Elementos externalizantes Elementos internalizantes Contexto donde tienen lugar Frecuencia e intensidad Relación con edad o etapa evolutiva |
| Naturaleza de los problemas: Áreas de incidencia | Adaptación académica Adaptación social |
| Naturaleza de los problemas: a qué se deben | Endógenas Internas disposicionales Entorno familiar Entorno social Escolares Interactivas |

En la subdimensión de *Naturaleza de los problemas: qué son*, hemos generado una serie de categorías que nos permiten comprender diversos aspectos de la propia definición de los problemas emocionales y de conducta. En primer lugar, recogemos en qué medida los participantes entienden que estas dificultades incorporan elementos externalizantes o internalizantes. En segundo lugar, se analiza si al intentar definirlos se tiene en cuenta y de qué manera la frecuencia con la que se dan estos problemas, en qué contextos tienen lugar y si la edad es una variable a tener en cuenta.

En la subdimensión *Naturaleza de los problemas: áreas de incidencia*, recogemos dos aspectos que, en los cuestionarios, habían sido incluidos como barreras relacionadas con los alumnos: adaptación académica y adaptación social. En estas categorías incluimos las reflexiones que hacen los participantes sobre si este alumnado ve afectada su adaptación en alguna de estas áreas a causa de sus dificultades de comportamiento, ya sea en su rendimiento, motivación, aptitudes intelectuales, etc., como en sus habilidades para relacionarse con los demás.

En la subdimensión *Naturaleza de los problemas: a qué se deben* quedan recogidas las atribuciones que realizan sobre el origen de estas dificultades. Teniendo en cuenta los trabajos revisados en el capítulo 1 (véase Tabla 1.3) se establecieron las siguientes categorías:

- Atribuciones endógenas: Esta categoría se aplica cuando el participante hace alusión a causas biológicas, situadas en el alumno (de origen metabólico, neurológico...), que éste no puede controlar, pero que la medicación o la maduración pueden modificar.
- Atribuciones internas disposicionales: Se hace referencia a factores internos y controlables por parte de los alumnos, que tienen que ver con sus intenciones, sus

intereses, actitudes, etc. Se trata por tanto de factores menos modificables por agentes externos; su cambio dependería en mayor medida de los propios alumnos.

- Atribuciones familiares: Esta categoría hace alusión a causas situadas en el entorno familiar (desde desestructuración a la falta de normas y límites). Son causas modificables pero en las que el papel de la escuela se considera menor.
- Atribuciones al entorno social: Referencias a elementos del entorno social (valores, actitudes de la sociedad, influencia de los medios de comunicación, cambios en las costumbres, movimientos migratorios y las dificultades que éstos conllevan, etc.). La referencias a estos elementos pone de manifiesto que se consideran causas difícilmente modificables por las familias, la escuela o los propios alumnos, pero implican también una comprensión más amplia del problema, sin situarlo *en* el alumno.
- Atribuciones al entorno escolar: Bajo esta categoría se agrupan las respuestas que hablan de manera explícita de características del sistema educativo (desde elementos estructurales como la obligatoriedad hasta los 16 o la falta de opciones profesionales, hasta otros metodológicos o relacionados con el estilo del profesor).
- Atribuciones interactivas: Se incluyen en esta categoría los casos donde se hace alusión explícita a la interacción entre distintos factores, cualesquiera de los citados anteriormente.

Por lo que se refiere a la segunda Dimensión (*Barreras y facilitadores para la inclusión / Perspectiva inclusiva vs no inclusiva*), se utilizaron como subdimensiones las mismas de los cuestionarios: Culturas, Políticas y Prácticas (véase

Tabla 4.5) y se añadió la categoría *Otros*. Esta recoge algunos aspectos que han surgido como especialmente relevantes en los grupos de discusión para los participantes y permite conocer otras barreras para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta.

En la Tabla 4.5 podemos ver la estructura de la Dimensión 2. A continuación describimos brevemente el contenido de cada categoría, aunque remitimos de nuevo al lector al Anexo 8 y a la revisión teórica realizada en el capítulo 1 para más detalles.

Dentro de la dimensión *Culturas* distinguimos cinco subdimensiones que hacen referencia a la cultura organizativa y los valores y actitudes que predominan entre sus miembros. La primera de ellas, *Liderazgo*, incluye las referencias al papel del equipo directivo en lo que a la atención a estos alumnos respecta. *Colaboración interna* refleja el tipo de coordinación que los participantes dicen necesitar. La tercera, *Colaboración externa*, hace referencia a cómo se consideran que deben ser las relaciones con otros sistemas ajenos a la escuela, entre ellos las familias y otros servicios. En la cuarta subdimensión, *Valores y Actitudes* hacia este alumnado, encontramos el tipo de expectativas que mantienen, su actitud hacia la inclusión de éstos, el compromiso que creen necesario asumir por parte de los profesionales, las creencias acerca de si

es importante transmitir unos valores determinados en la escuela, etc. Por otro lado, se ha incluido una quinta categoría, de *Actitud hacia la mejora*, al haber encontrado un buen número de referencias acerca de la formación que creen que necesitan y otros aspectos como el optimismo o la desesperanza en cuanto a la posibilidad de innovación o mejora de la práctica docente con este alumnado.

Tabla 4.5. DIMENSIÓN 2: Barreras y facilitadores para la inclusión de este alumnado (Perspectiva inclusiva vs no inclusiva / Satisfacción o insatisfacción de familias)

| Subdimensión | Categoría | Polo no inclusivo | Polo inclusivo |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CULTURA: Cultura Organizativa y Valores | Liderazgo | Liderazgo autoritario Papel sancionador | Liderazgo distribuido Promoción de la participación y colaboración Sensibilidad y compromiso |
| | Colaboración interna | Cultura balcanizada o burocratizada, escuela como estructura Delegación – especialización | Cultura colaborativa, que comparte (<i>sharing school</i>). Escuela como sistema |
| | Colaboración externa | Independencia de los contextos Impermeabilidad Culpabilización de la familia | Interdependencia de contextos Necesidad de incorporar nuevos conocimientos externos a la escuela Autocrítica |
| | Valores y actitudes | Actitudes negativas Expectativas bajas Ausencia de responsabilidad o compromiso | Valores compartidos Énfasis en la transmisión de valores y cuidado del bienestar de los alumnos (<i>caring schools</i>) Altas expectativas Actitudes positivas hacia la inclusión Responsabilización |
| | Actitud hacia la mejora / cambio | Desesperanza o sentido de incapacidad. Estrés docente Conformismo Poca necesidad de formación | Escuelas que aprenden (<i>learning schools</i>) Optimismo Deseo de formación |
| POLÍTICAS | Convivencia | Medidas de convivencia sancionadoras y reactivas | Planes globales de mejora de convivencia Métodos proactivos y preventivos Promoción de participación y creación de sentimiento de grupo Clima de relaciones positivas |
| | Planteamiento curricular | Contenidos tradicionales Enseñanza de habilidades sociales a “estos” alumnos | Priorización de contenidos relacionados con competencia ciudadana y social Acción tutorial |
| PRÁCTICAS | Respuesta educativa | Enfoque <i>selectivo</i> , de adaptación de objetivos o neutralizador Gestión de disciplina en el aula sancionadora y reactiva Programas o itinerarios específicos Modelo de asesoramiento clínico | Enfoque <i>adaptativo</i> Gestión de disciplina en el aula proactiva Medidas organizativas flexibles para todo el alumnado Modelo de asesoramiento educativo |
| OTROS | Detección y diagnóstico Recursos externos Actitudes familias (sólo familias) | | |

Las dos categorías incluidas en la subdimensión de *Políticas* a partir de la información de los grupos de discusión son *Convivencia* y *Planteamiento Curricular*. Dentro de la categoría

Convivencia, se sitúan las ideas respecto al enfoque que es necesario ofrecer en la gestión de la convivencia en el centro. *Planteamiento Curricular* incluiría las reflexiones acerca de la necesidad o no de integrar la competencia socioemocional para estos o para todos los alumnos y la importancia que se otorga a la acción tutorial.

La subdimensión *Prácticas* recoge todas las intervenciones que se refieren a la respuesta educativa, desde el enfoque -grado de adaptación de objetivos, contenidos, métodos-, las estrategias metodológicas y la gestión de la disciplina, hasta el modelo de intervención que adopta el departamento u equipo de orientación (clínico vs. educativo).

La subdimensión de *Otros* no requiere de una explicación muy detallada al ser descriptiva. La categoría *Detección y Diagnóstico* está íntimamente relacionada con la categoría anterior, de *Prácticas*. Sin embargo, no se incluye en dicha subdimensión porque todas sus verbalizaciones hacen referencias a problemas y obstáculos relacionados con la detección o el proceso de diagnóstico y no se podían adscribir a un polo más o menos inclusivo. Dentro de *Recursos Externos* se han incluido sus reflexiones acerca del funcionamiento de otros servicios que intervienen con el alumnado con problemas emocionales y de conducta. *Actitudes familiares* recoge las actitudes de las familias ante las posibilidades de escolarización segregada o no de sus hijos, así como sus expectativas respecto a su futuro. En los tres casos, se quedan en un plano descriptivo y no podían ser adscritas al polo inclusivo o no inclusivo, por lo que no se incluyó en el mismo nivel que las categorías relacionadas con las *Prácticas*.

En resumen, hasta ahora hemos descrito las categorías que pertenecen a las dos dimensiones. En la Dimensión 1 recogíamos todas las referentes a la forma en que se representan los participantes los problemas emocionales y de conducta, y eran categorías descriptivas, sin que existan dos polos para cada una de ellas. La Dimensión 2, sin embargo, analiza las barreras y facilitadores que identifican los profesionales según su perspectiva sea más o menos inclusiva o, en el caso de las familias, si están satisfechas o no con el funcionamiento de sus escuelas en esos niveles. Estas categorías son, por tanto, interpretativas.

Una vez codificados los grupos de discusión, hallamos el porcentaje de citas de una u otra categoría de forma que pudiéramos comparar, en el caso de profesores y orientadores de ambas etapas, si sus necesidades se plantean desde una perspectiva más o menos inclusiva. También con las familias hallamos el porcentaje de citas en el polo de satisfacción o insatisfacción, de manera que pudiéramos tener una visión global acerca de los aspectos donde más o menos satisfechos están y si existe una distribución desigual en ambas etapas. Para la dimensión 1, donde no hemos utilizado polos, los porcentajes de citas nos sirven para identificar posibles diferencias entre cada uno de los colectivos.

Sin embargo, como ya explicamos al comienzo de este capítulo, el objetivo fundamental es comprender en profundidad la realidad educativa de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y de conducta. Por ello, los datos numéricos nos sirven de punto de partida pero

nos detendremos fundamentalmente en el análisis del contenido de las categorías e iremos comentando extractos de las intervenciones, que nos permitan extraer información más relevante y contextualizada sobre las perspectivas de cada colectivo. En el caso de la dimensión 2 –*Barreras y facilitadores...*–, una vez tengamos una visión global acerca de dónde se sitúan nuestros participantes (en posiciones más o menos inclusivas, o más o menos satisfechos, según nos indiquen los porcentajes) nos adentraremos en qué es lo que nos dicen en cada categoría y si hay algunos temas que destacan más unos participantes u otros.

Análisis de las Entrevistas a los Alumnos

Antes que nada es preciso señalar que en las entrevistas de los alumnos a menudo resultó difícil que, ante algunas preguntas, expusieran un discurso más o menos elaborado o, incluso, pudieran expresar su perspectiva, ya que no parecían haber reflexionado nunca acerca de lo que se les preguntaba. Esto hizo que de forma frecuente respondieran con monosílabos o pocas palabras. Por lo tanto la amplitud de la información que proporcionaron fue menor de la deseada y esperada y ha llevado a que en algunos casos el análisis se lleve a cabo en un nivel más descriptivo, si bien a nuestro modo de ver muy relevante.

Para analizarlas utilizamos un método muy similar al descrito para las familias y profesores y orientadores, aunque con algunas modificaciones. Las preguntas que guiaban el análisis eran las mismas que para los otros colectivos: ¿qué son y a qué se deben sus dificultades? y ¿Qué necesitan para encontrarse mejor en el colegio / instituto?, ¿qué aspectos no están funcionando como ellos querrían para sentirse incluidos en el centro? Sus respuestas han sido categorizadas utilizando globalmente la misma estructura que con las familias, como puede observarse en la Tabla 4.6, aunque ha sido necesario añadir categorías nuevas y quitar otras en función del tipo de información que teníamos. En todas las categorías que pertenecen a la dimensión 2, que implican la valoración de aspectos de la atención educativa que reciben, codificamos sus respuestas en un polo de satisfacción-insatisfacción, de la misma manera que hicimos con las familias. En el caso de las entrevistas no se hizo ningún análisis de acuerdo interjueces dado que ya se habían realizado para las categorías de los otros colectivos, que seguían esta misma lógica e incluían un mayor número de categorías y matices dentro de ellas.

A continuación explicaremos primero los cambios realizados en el sistema de categorías y, posteriormente, el procedimiento de análisis para su interpretación y exposición.

Como puede verse en la Tabla 4.6, en el caso de la Dimensión 1, *Naturaleza de los problemas: qué son y a qué se deben*, utilizamos las mismas tres subdimensiones. Ahora bien, a la hora de responder a la pregunta de ¿qué son?, nos hemos quedado únicamente con la alusión a elementos externalizantes e internalizantes y el contexto donde tienen lugar sus problemas, al no haber encontrado referencias ni a la frecuencia o intensidad ni a la edad. Para profundizar

algo más en sus descripciones, utilizamos la clasificación propuesta por Achenbach (1991c), reformulada por Lemos et al. (2002), y se adaptó teniendo en cuenta los resultados. Sus conductas problemáticas externalizantes se dividen en *Incumplimiento de normas* -agresividad física, desobediencia, no estudiar o robar-, *Búsqueda de atención* -mentir-, *Incontinencia o agresividad verbal* -hablar mucho o interrumpir, contestar, insultar o gritar-, *Trastorno de conducta* -inquietud motora, consumo de alcohol u otras sustancias-. Las internalizantes se agruparon en *Depresión o sentimientos de tristeza*, *Ansiedad*, *Sentimientos de ira y problemas de manejo de emociones* y *Problemas de Pensamiento*.

Tabla 4.6. Dimensiones y categorías utilizadas en el análisis de las entrevistas a los alumnos

| | | | |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| DIMENSIÓN 1 | Naturaleza de los problemas: Qué son | Elementos externalizantes | Incumpl. Normas |
| | | | Búsqueda de atención |
| | | | Incontinencia/agresividad verbal |
| | | | Trastorno de conducta |
| | | Elementos internalizantes | Depresión, sentimientos de tristeza |
| | | | Ansiedad, nerviosismo, preocupación |
| | Sentimientos de ira y manejo de emociones | | |
| | | Problemas de pensamiento | |
| | | Contexto | |
| | Naturaleza de los problemas: áreas de incidencia | Adaptación académica | |
| Adaptación social | | | |
| Autoconcepto | | | |
| Expectativas | | | |
| Naturaleza de los problemas: A qué se deben (ATRIBUCIONES) | Endógenas (internas, no controlables) | | |
| | Disposicionales (internas controlables) | | |
| | Entorno familiar | | |
| | Escolares / entorno social | | |
| DIMENSIÓN 2 | Políticas | Convivencia | |
| | | Planteamiento curricular | |
| | Prácticas | Respuesta / Enfoque educativo | |
| | Apoyo externo | Recursos externos | |

En cuanto a las *Áreas de Incidencia*, hemos añadido dos nuevas categorías a las ya descritas. Es el caso, en primer lugar, de *Autoconcepto*. Con esta nueva categoría queríamos analizar las referencias positivas o negativas al describirse a sí mismos, ya sea al hablar de aspectos en los que son buenos en el colegio, o al imaginarse cómo los describen otros cercanos

a ellos (familias, amigos, profesores). Esta categoría nos permite entender si, además de su adaptación social y académica, se ve afectada también su adaptación personal en lo relativo a su autoconcepto. Se trata de la única categoría no excluyente de todo el sistema de análisis ya que algunos elementos que se recogen en ella pueden incluirse también en otras como *Elementos internalizantes*, *Elementos Externalizantes*, o *Adaptación Social*. Finalmente, se ha añadido la categoría de *Expectativas*, con el objetivo de analizar la forma en que estos alumnos ven sus problemas y la estabilidad de los mismos, así como el futuro que proyectan para sí mismos.

En el caso de la subdimensión *Atribuciones*, se ha reducido el número de categorías. Hemos unido las atribuciones escolares y las del entorno social y nos referimos en este caso a la alusión a factores externos que causan o desencadenan su comportamiento, ya sean otras personas o elementos del ambiente escolar. Se decidió unirlas al no encontrar atribuciones al entorno social, tal y como las entendíamos para los grupos anteriores (valores, sociedad, etc.). Como se verá, el tipo de atribuciones encontradas son externas a los alumnos (personas o hechos que desencadenan sus problemas de comportamiento).

Por razones semejantes se ha reducido el número de categorías de la dimensión 2 (*Barreras para el aprendizaje y la participación...*). En el caso de los alumnos no hemos encontrado verbalizaciones que respondieran a la *Cultura de centro. Políticas y Prácticas* se mantienen idénticas a las de los restantes colectivos. Por último, hemos incluido una subdimensión que recoge la existencia y la valoración que hacen del *Apoyo Externo* que reciben.

Con estas entrevistas accedimos a la perspectiva de 28 personas. Ello nos llevó a plantearnos si el análisis debía hacerse de forma global, recogiendo el porcentaje general de verbalizaciones en una u otra categoría o, por el contrario, analizar las perspectivas individuales. Pues bien, decidimos hacer ambos tipos de análisis. Explicaremos los motivos y lo que se conseguía con cada análisis mientras describimos el procedimiento llevado a cabo.

Una vez clasificados los extractos de las entrevistas en una u otra categoría, hicimos una tabla que resumía, para cada alumno, lo que había expresado en todas las categorías, sin atender al número de verbalizaciones que hacía para cada una. Posteriormente, revisábamos lo que para cada categoría se había incluido en cada alumno y hacíamos un recuento de los alumnos que coincidían en esas reflexiones, para poder comprobar si eran mayoritarias o no y si su frecuencia era distinta entre alumnos de Primaria o Secundaria. Con las entrevistas nos interesaba saber, además del número de verbalizaciones total de cada categoría, cuántos alumnos reflejaban una u otra idea, sobre todo cuando dentro de cada categoría podemos encontrar ideas diferentes acerca de temas distintos.

También se analizaban de forma cualitativa las posiciones de cada participante en el conjunto de los temas abordados en la entrevista. Aunque no siempre se ofrecerá esta perspectiva individual o análisis intrasujeto en la exposición de los resultados, se verá que en ocasiones sí establecemos relaciones entre lo que un alumno dice de una categoría y lo que

expresa de otra. El principal criterio para exponer este análisis consiste en su relevancia para nuestras preguntas de investigación, porque resulte especialmente ilustrativo de la forma en que articulan su opinión acerca de un mismo tema (por ejemplo, el tipo de atribuciones que hace un mismo participante); aunque ese análisis intrasujeto se realizó de manera general con todos los participantes y en todas las dimensiones, no se expone en todos los casos dado que tanta cantidad de información excede con mucho el espacio y las posibilidades de esta investigación. Este tipo de análisis cualitativo nos va a ayudar a explicar mejor los resultados de las entrevistas y comprender muchos de los datos recogidos con mayor profundidad.

Por tanto, de la misma forma que en el caso de los grupos de discusión, para explicar estos resultados vamos a acudir tanto a información cuantitativa -porcentajes, número de alumnos que destacan una idea- como cualitativa. Será la primera la que nos sirva de punto de partida para los análisis de cada dimensión, pero acudiremos a los datos cualitativos para dar un mayor sentido y comprensión al conjunto. Al exponer la parte cuantitativa de estos datos, utilizaremos en primer lugar el porcentaje de extractos (verbalizaciones) que aparecen de forma global en determinadas categorías. En segundo lugar, utilizaremos el número de alumnos que han reflejado una idea. Por último, iremos ilustrando toda esta información con citas específicas que servirán para mostrar el sentir de algunos de ellos, o que consideremos relevantes por ser únicas o muy representativas dentro de esa categoría y reflejar algún elemento que no se hizo visible en ningún otro análisis anterior.

3. Resultados

En primer lugar se describen los correspondientes a los grupos de discusión de profesores y orientadores, posteriormente se expone la voz de las familias y finalmente la de los alumnos. En todos ellos se sigue la estructura descrita en el apartado de Instrumentos: se comienza por la *Naturaleza de los problemas emocionales y de conducta*. Se termina con la exposición de los resultados propios del estudio de la dimensión de *Barreras y facilitadores*, manteniendo el orden establecido de Culturas, Políticas, Prácticas y Otros.

La voz de profesores y orientadores

Naturaleza de los problemas emocionales y de conducta.

- **Naturaleza de los problemas: ¿qué son?**

Como recordará el lector, el segundo objetivo de este estudio consistía en conocer la representación que tienen los distintos implicados de la naturaleza de los problemas emocionales y de conducta. De ahí que se solicitara en los grupos de discusión que intentaran definirlos y describir sus características esenciales.

En el sistema de categorías elaborado, hemos utilizado dos que se recogen en la definición planteada por Achenbach (1991) y que remiten a dos tipos de síntomas: *Externalizantes* e

Internalizantes. En la Tabla 4.7 podemos ver el número y porcentaje de verbalizaciones en ambas categorías en cada grupo. Nos encontramos con 23 extractos incluidos en la dimensión *Externalizante* y 8 en la de *Elementos Internalizantes*. En un primer análisis global estamos observando una clara diferencia entre la frecuencia con la que hablan de unos u otros problemas como característicos de este alumnado, siendo más frecuentes los conductuales.

Tabla 4.7. Porcentaje de extractos que reflejan síntomas Externalizantes vs Internalizantes por grupos

| | PROFES. PRIMARIA | PROFES. SECUNDARIA | ORIENT. PRIMARIA | ORIENT. SECUNDARIA | Total |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|--------------|
| El. Externalizantes | 85,7% (n=6) | 100% (n=8) | 60% (n=6) | 50% (n=3) | 74,2% (n=23) |
| El. Internalizantes | 14,3% (n=1) | 0 | 40% (n=4) | 50% (n=3) | 25,8% (n=8) |

¿Hay diferencias entre los colectivos participantes? Como se muestra en la Tabla 4.7, los profesores hacen referencia, fundamentalmente, a elementos externalizantes. Los orientadores, por su parte, también utilizan descripciones que aluden a síntomas emocionales.

Por reflejar algunas de las características que mencionan los profesores de Primaria, destacamos las alusiones a dificultades para seguir las normas del centro y del aula (no trabajar, no hacer los deberes, molestar, levantarse en el aula) y comportamientos de incontinencia verbal (no dejar dar clase), aunque hacen alusión también a comportamientos más agresivos (pegarse entre compañeros). La única referencia a elementos internalizantes es tangencial y se debe a una reflexión que hace una profesora donde indica, cuando los están describiendo al comienzo de la entrevista, que a veces trasgreden las normas porque tienen un trastorno emocional, que suele ir unido a los conductuales.

Los docentes de Secundaria repiten el mismo tipo de descripciones de desobediencia e incontinencia verbal (decir lo que se le pasa por la cabeza, por ejemplo), pero añaden también otros comportamientos agresivos (como romper el material). Este colectivo, como se observa en la Tabla 4.7, no describe dificultades emocionales.

Los orientadores de Primaria, al tipo de descripciones que hacen los profesores, añaden, en la categoría de elementos *Externalizantes*, la autoestimulación. Reflejan también dificultades para relacionarse con otros niños, aislamiento y sufrimiento, dentro de los elementos internalizantes:

Que no se relacionan con los otros niños, no pueden relacionarse normalmente. Siempre hay algo que rompe su relación y eso precisamente crea muchas veces el problema de conducta, porque no pueden establecer un clima con el otro donde se encuentren un poquito a gusto (...) Orientadores, Primaria

De los orientadores de Secundaria, destacamos la inclusión del enfrentamiento a la autoridad como síntoma claro de estas dificultades, pero también, dentro de los elementos

internalizantes, el retraimiento, la pasividad, la timidez y los estados de ánimo irritables, ansiosos o depresivos.

Además de describir lo que son para ellos los problemas emocionales y de conducta, podían incluir otras características que completaran la definición. Los estudios revisados destacan la idea de que se trata de conductas que necesariamente se salen de lo normal en comparación con los niños de su edad, en frecuencia y en intensidad y que además se dan en varios contextos. Pero, ¿los profesionales incluyen estas variables en su concepción de los trastornos de conducta? Es más, ¿en qué contextos creen que estos problemas aparecen con mayor frecuencia? ¿Creen que hay alguna etapa evolutiva donde es mayor su intensidad? En la

Tabla 4.8 vemos la frecuencia de verbalizaciones que encontramos dentro de cada colectivo en las tres categorías que amplían la definición de los problemas emocionales y de conducta: *Contexto, Frecuencia e Intensidad y Relación con etapa o momento evolutivo*.

Tabla 4.8. Porcentaje de extractos incluidos en *Contexto, Frecuencia/Intensidad, y Relación con edad*

| | PROFES. PRIMARIA | PROFES. SECUNDARIA | ORIENT. PRIMARIA | ORIENT. SECUNDARIA | Total |
|--------------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|-------|
| Contexto | 42,9% (n=15) | 34,3% (n=12) | 20% (n=7) | 2,9% (n=1) | n=31 |
| Frecuencia e intensidad | 33,3% (n=2) | 33,3% (n=2) | 16,7% (n=1) | 16,7% (n=1) | n=6 |
| Relación con edad | 0% (n=0) | 16,7% (n=1) | 83,3% (n=5) | 0% (n=0) | n=5 |

Encontramos 31 extractos que hacen referencia al contexto donde tienen lugar las manifestaciones de los problemas emocionales y de conducta. Son los docentes los que más tiempo dedican a hablar del contexto.

Los maestros discutieron acerca de los factores que influyen en la aparición de los conflictos. Aunque había opiniones variadas, parece que observan cierta imprevisibilidad cuando expresan que depende del día que tengan, que a veces hasta el tiempo que haga les afecta y que son tan difíciles de anticipar que su comportamiento es distinto con cada profesor.

C: Depende de la hora, depende del día (...)

F: eso depende del día. No es una cosa de decir no, es que después del recreo...

Hombre, lo que decía Luisa, al principio están mucho más tranquilos. Pero no, no puedes generalizar, ¿eh? A lo mejor a las 9 de la mañana te viene uno que ya está, que ya está con el ... Profesores, Primaria

(...) pero no hace lo mismo en mi clase, que en su clase, que en la clase del otro. Es verdad que su conducta, dirías: madre, algo está pasando, porque es una conducta extraña, incluso trabajando de tú a tú. Pero no es la misma, obviamente, no hace lo mismo (...) Profesores Primaria

De hecho, varios profesores de Primaria reflejan la idea de que este comportamiento no depende tanto del profesor y, llegan a reconocer en un caso que esto les supone cierto alivio:

Afortunadamente suele ocurrir en todas las clases porque si no, claro, a lo mejor eres tú con el niño, ¿sabes? Y no, afortunadamente, cuando luego ya... vas es que este niño, fatal, y tu compañera te dice con ella también dices vale, menos mal, porque si no es más gordo, porque si no, es que algo mal estás haciendo mal tú, claro, bueno, más gordo, para mí sería mejor, pero...
Profesores, Primaria

Por último, identifican la importancia del tipo de actividad que se esté haciendo y afirman que en educación física estos problemas disminuyen. Por el contrario, un grupo de profesoras expresa que en actividades tipo talleres, educación plástica, etc., donde hay menor control y más movimiento, estas conductas se acrecientan. También consideran que según la hora del día su conducta puede ser mejor o peor y cuando están más cansados (después del recreo, por la tarde), empeora. Incluso el clima parece afectar a estos alumnos según opinan algunas maestras.

C: Básicamente porque cuando llegan a primera hora están más descansados, después del recreo están más alterados. Cuando llegan de casa, que se han ido, por ejemplo, a comer, llegan mucho más alterados, ¿no? Entonces, bueno, podría decirse que...
A: yo creo que hasta el tiempo les influye. El tiempo que haga en la calle, si llueve, si hace calor les influye mucho. A todos.
F: a veces puedes decir: va a llover, porque están como motos.
Profesores, Primaria

Los profesores de Secundaria reflejan ideas similares a los de Primaria. Aquellos que no creen que el comportamiento de estos chicos dependa de la asignatura suelen explicarlo acudiendo a atribuciones externas que, aunque ya veremos con más detalle posteriormente, suponen cierta falta de asunción de responsabilidad. Es el caso de un profesor de Secundaria que, en respuesta a compañeros que otorgan importancia a la asignatura, expresa su desacuerdo:

No creo que la asignatura tenga mucho que ver. Yo creo que esto es tan inestable que necesiten a alguien que les marque. Vamos a ver, si tú eres tan inestable y no tienes en casa a nadie que te marque un poco...
Profesores, Secundaria

En esta etapa parecen ser conscientes del papel que tiene el profesor e insisten en que la figura del docente es fundamental para saber manejar los problemas de conducta. Por último, parecen estar todos de acuerdo con que estas dificultades no se dan apenas en los recreos, aunque sí reconocen que en los momentos fuera del aula (pasillos, cambios de clase), su comportamiento puede ser también peor.

De los orientadores, son los de Primaria los que más aluden a aspectos relacionados con el contexto para ampliar la definición. En Secundaria únicamente destacan que no se dan sólo en el aula sino también en otros contextos. Los orientadores de los equipos dejan claro que la conducta es altamente dependiente de la situación en la que se da, no sólo en su desarrollo sino

en la forma en que se recibe y se entiende en ese contexto. Son los únicos que tienen en cuenta que una misma conducta es entendida como problemática en un centro escolar con determinadas características y no tanto en otro y que es imprescindible analizar la situación de forma global teniendo en cuenta ese contexto.

Yo es que... me parece muy complejo verlo desde ahí porque creo que una de las cosas principales es cómo se conceptualiza la conducta. Entonces, que un niño coja del cuello a otro puede ser un problema o no. Entonces tiene que ver con la conducta del niño, con cómo lo coge el entorno, ¿no? el aula, el centro... Porque esa misma conducta en un cole puede ser tomado de una forma y en otro, otro. Porque las personas que están son diferentes. Orientadores, Primaria

Finalmente, estos orientadores de Primaria parecen mostrar un elevado acuerdo con que, aunque sus dificultades les afectan en todas las áreas y contextos de su vida, es los momentos de menor supervisión y estructuración, normalmente en el centro escolar, donde se dan con más frecuencia,

Son en cambio muy escasas las alusiones a la *Frecuencia e Intensidad* como elemento definitorio de estos problemas. A pesar de la poca frecuencia, son interesantes sus reflexiones. Los orientadores afirman que una conducta aislada no es un problema y que tienen que llamativos por su intensidad. Los profesores, por su parte, también indican que debe ser algo continuado y frecuente, no esporádico y, en el caso de Primaria, reflejan también que es especialmente difícil hacer que asuman las normas, es decir, que son problemas más resistentes a la intervención.

En cuanto a la *Relación con la edad*, son fundamentalmente los orientadores de los equipos de Primaria los que incluyen alguna referencia. En síntesis, afirman que es necesario tener en cuenta el momento evolutivo para analizar el problema y que hay algunas etapas donde pueden ser más intensos (como la adolescencia, por ejemplo). En esta misma línea se sitúa la única declaración de los profesores de Secundaria en esta categoría, que observan una mayor frecuencia en los dos primeros cursos de Secundaria.

Entonces... y hay que tener en cuenta la edad que tienen los niños también. Luego hay que acotar eso, si es algo evolutivo...
Orientadores, Primaria

Cuadro 4.1. Síntesis: Representación de los problemas emocionales y de conducta

En síntesis, los profesionales se representan los problemas emocionales y de conducta como esencialmente comportamentales. Sólo los orientadores aluden a los síntomas internalizantes de manera más clara y con mayor énfasis. Los orientadores de Primaria, además, incluyen el contexto en que se dan estas conductas como elemento clave para la propia definición de los problemas emocionales y de conducta, dada la importancia que tiene para entender el propio comportamiento y la manera en que los otros la perciben. Los profesores, tanto de Primaria como de Secundaria, identifican algunos elementos del contexto que pueden facilitar la aparición de estos problemas (asignatura más o menos atractiva o con actividades que permitan mayor movimiento, momento del día en que están más cansados, etc.). En ambas etapas los docentes muestran cierta tendencia a quitar responsabilidad al profesor y no creen que éste influya demasiado en la aparición de estos problemas, aunque los profesores de secundaria sí insisten en que es necesario que este sepa gestionar la disciplina. Estos también reflejan que los lugares donde más problemas se dan son las aulas o los pasillos, pero no en los recreos. En cambio, los orientadores de Primaria ven los momentos de menor estructuración (recreos, comedor) como especialmente conflictivos.

Los factores de frecuencia e intensidad, y relación con la edad son menos mencionados. Son fundamentalmente los orientadores (y, entre éstos, más los de Primaria) los que incluyen la frecuencia, la intensidad y la necesidad de comparar con la etapa evolutiva para poder conceptualizar un problema emocional y de conducta.

- **Naturaleza de los problemas: áreas de incidencia**

Los últimos elementos de la definición de problemas emocionales y de conducta hacían referencia, en nuestra propuesta, a cómo entendían los docentes y los orientadores que los problemas emocionales y de conducta podían llegar a afectar a su adaptación personal, social y académica. Por ello, en los grupos de discusión se les preguntaba a los docentes y a los orientadores acerca del rendimiento de estos alumnos y de su adaptación social en el centro. En la Tabla 4.9 podemos ver el número de extractos que se han incluido en las categorías que hablan del funcionamiento en estos ámbitos.

Tabla 4.9. Porcentaje de extractos incluidos en *Adaptación Académica* y *Adaptación Social* por grupos

| | PROFES. PRIMARIA | PROFES. SECUNDARIA | ORIENT. PRIMARIA | ORIENT. SECUNDARIA | Total |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|-------|
| Adaptación académica | 47,6% (n=10) | 14,3% (n=3) | 28,6% (n=6) | 9,5% (n=2) | n=21 |
| Adaptación social | 37,5% (n=3) | 25% (n=2) | 25% (n=2) | 12,5% (n=1) | n=8 |

Tal y como puede observarse, surgen más reflexiones acerca del funcionamiento académico de este alumnado que sobre su adaptación social. Encontramos que, además, es en Primaria donde más reflexiones hacen al respecto.

Ahora bien, ¿cuál es el contenido de estas reflexiones sobre el rendimiento de estos alumnos y su capacidad de aprendizaje? Por lo que reflejan en sus discusiones, los maestros consideran que hay casos donde su actividad se ve afectada y otros en donde no. De hecho, hacen una clara distinción entre lo que es conductual y lo que tiene que ver con el aprendizaje:

Entonces ahora mismo está medicado pero claro, académicamente el rendimiento sigue siendo el mismo. Ese problema ha sido controlado, el conductual, pero claro, académicamente... Y a veces está muy unido y a veces no. Hay niños muy buenos que también se portan muy mal, ¿eh?

Profesores, Primaria

Son varios los comentarios que indican que alumnos con buen rendimiento pueden tener un problema conductual, así como varios los maestros que afirman que no les afecta en su capacidad de aprendizaje. Aún así, reconocen que el hecho de que no atiendan en clase o dejen de trabajar puede acabar conllevando un desfase curricular en el futuro. Incluso una maestra considera, con gran convicción, que, además de un desfase curricular, puede conllevar un déficit cognitivo:

Según va pasando el tiempo, y tú lo sabrás, que estos déficits se pueden llegar a convertir en un déficit cognitivo también aunque el niño tenga una inteligencia normal en un primer momento.

Profesores, Primaria

Los profesores de Secundaria, las pocas veces que han reflexionado en los grupos de discusión acerca de la adaptación académica, reconocen dos problemas. Por un lado, dificultades para centrarse y, por tanto, para comprender lo que se les está explicando. Por otro lado, mencionan el absentismo como una de las dificultades de este alumnado.

Los orientadores, por su parte, también reconocen esa variabilidad de la que hablaban los maestros y mencionan casos donde el rendimiento es bueno. Los miembros de los EOEPs, no obstante, añaden dos elementos de reflexión. Hablan en primer lugar de ciertas dificultades para mantener la atención y, en segundo lugar, incluyen un punto muy interesante; explican cómo los problemas de conducta y el desasosiego que acarrea impiden aprender adecuadamente:

(...) pero siempre queda algo cortado, porque cuando ocurre algo que te lleva a la disrupción, no te permite la concentración en la tarea, en la satisfacción que requiere el aprendizaje para ir siguiendo. En realidad sí que hay algo que queda siempre un poco impedido.

Orientadores, Primaria

En el caso de los orientadores de Secundaria, nos encontramos también con dos opiniones distintas. Por un lado, en un grupo se manifestó acuerdo con que estas dificultades suelen ir unidas al fracaso escolar. En otro, una orientadora explicaba cómo en su centro eran

precisamente los más brillantes los que más problemas conductuales y más graves estaban desarrollando.

En cuando a la *Adaptación Social*, se puede observar que son menos las declaraciones de los participantes que señalen que los alumnos objeto de nuestro estudio vean afectadas sus relaciones con los demás. En Primaria los maestros mostraban cierta inseguridad porque aunque su primera idea era que sí les afectan sus dificultades para hacer amistades, veían que algunos casos que al principio estaban muy rechazados se habían ido adaptando progresivamente. En Secundaria los profesores estaban más de acuerdo con que estos alumnos se dejan llevar por otros o pueden incluso ser líderes de grupo, pero sin que las amistades que establezcan sean positivas o reales.

C: Sí, se nota que cuando un alumno tiene problemas de estos son ya extensivos, los tiene con los compañeros, le cuesta hacer amigos, o tiene muchísimos amigos y es el súper líder, cosas así muy extremas.

A: Sí, pero son para eso, para batallitas y para historias.

Profesores, Secundaria

Los orientadores de Primaria, de nuevo, profundizan más y consideran que tienen dificultades para establecer vínculos positivos o ser aceptados, sobre todo en casos donde la impulsividad es elevada, como ocurre con los alumnos con TDAH.

La única declaración de los orientadores de Secundaria en esta categoría refleja la idea de que no tienen problemas para establecer amistades, sino que es el centro escolar o el contexto familiar donde se manifiestan los conflictos.

Cuadro 4.2. Síntesis: Áreas de incidencia

Aunque en algunos casos los profesionales sí observan dificultades académicas, no parecen percibir que siempre que hay dificultades emocionales y de comportamiento estas vayan asociadas a una alteración en el aprendizaje. Sólo los orientadores de Primaria parecen más convencidos de que el problema emocional y conductual afecta al proceso de aprendizaje. En cuanto a su relación con los iguales, aunque no hay muchas verbalizaciones al respecto, vemos que los profesores observan dificultades (por dejarse llevar demasiado o molestar a otros, por ejemplo) aunque consideran que algunas las van superando. Los orientadores de Secundaria no creen tampoco que tengan grandes problemas para hacer amigos. Sin embargo, los de los equipos sí identifican mayores dificultades para establecer vínculos estables.

• Naturaleza de los problemas: ¿A qué se deben?

Hasta aquí hemos visto algunos elementos que constituyen la representación que tienen profesores y orientadores acerca de los problemas emocionales y de conducta, sus características. Pero queríamos conocer también cómo entienden el origen de estas dificultades, qué causas creen que están provocando estos comportamientos, como un elemento

imprescindible para comprender qué respuesta consideran que debe darse a este alumnado. Un total de 158 extractos de los grupos de discusión corresponden a reflexiones que indican una u otra atribución. En la Tabla 4.10 podemos observar, además, cómo se distribuyen los porcentajes dentro de cada grupo en cada tipo de atribución.

Tabla 4.10. Porcentaje de citas que reflejan cada tipo de atribución en los cuatros colectivos

| | PROFES. PRIMARIA | PROFES. SECUNDARIA | ORIENT. PRIMARIA | ORIENT. SECUNDARIA | Total extractos |
|-------------------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|
| ENDÓGENAS | 21,4% (n=9) | 0,0%(n=0) | 3,0% (n=1) | 1,9% (n=1) | N= 11 |
| INTERNAS DISPOSICIONALES | 19,0% (n=8) | 20,7%(n=6) | 6,1%(n=2) | 5,6%(n=3) | N=19 |
| FAMILIARES | 42,9%(n=18) | 37,9% (n=11) | 21,2% (n=7) | 29,6% (n=16) | N=52 |
| ENTORNO SOCIAL | 7,1% (n=3) | 0,0% (n=0) | 27,3% (n=9) | 20,4% (n=11) | N=23 |
| ESCOLARES | 7,1% (n=3) | 41,4% (n=12) | 24,2% (n=8) | 31,5% (n=17) | N=40 |
| INTERACTIVAS | 2,4% (n=1) | 0,0% (n=0) | 18,2% (n=6) | 11,1% (n=6) | N=13 |

Como puede verse, encontramos una gran variedad de explicaciones a los problemas o trastornos de conducta. El factor que más veces se menciona como origen de estas dificultades es la familia (un 32,9% de todas las citas se incluiría en esta categoría). Dentro de ella se incluyen alusiones a problemas de estructura familiar o situación social desaventajada, así como a un estilo parental excesivamente permisivo, que no pone límites y delega demasiadas funciones en la escuela.

Porque el origen es de la familia, yo creo, vamos, yo creo que la familia no pone límites y aunque nosotros intentemos poner límites, ya hasta aquí si luego en su casa no le ponen límites, es lo que han aprendido y lo van a hacer aquí.
Profesores, Primaria

En segundo lugar, un 25,3% de las atribuciones se centran en factores relacionados con la escuela como contribuyentes o causantes de estos problemas. Entre las variables situadas en la escuela, se menciona la rigidez del sistema educativo, el desarrollo de políticas educativas que fomentan la inequidad (la creación de guetos donde aumenta la conflictividad), un currículum excesivamente académico que se olvida de trabajar la convivencia y la resolución de conflictos, un menor compromiso por parte de los profesores y un pobre reconocimiento social de su labor, la forma en que el profesor se enfrenta a una clase o la dificultad para transmitir valores en un sistema con tanta movilidad del profesorado. Dado que en el siguiente punto podremos analizar con profundidad todos los aspectos del funcionamiento escolar que podrían estar actuando como barreras o facilitadores para la inclusión de este alumnado, no entraremos aquí en más detalles. Dentro de esta categoría encontramos también referencias a una historia de fracaso escolar

continuado, que hace que aumente la distancia entre este alumnado y sus compañeros y aumenta la desmotivación y desafección escolar. Las siguientes citas expresan algunos de estos motivos:

Y es más, no solamente esto, sino que a veces yo creo que determinadas conductas que pueden tener una raíz escolar termina siendo un problema emocional porque están mal atendidos. Porque yo creo que el sistema de normalizar conductas de disciplina, yo creo que termina o puede terminar derivando en problemas emocionales y de personalidad en los sujetos. Y es porque yo creo que está mal enfocado el tema del tratamiento de cuando te encuentras a un niño diferente, tanto por abajo como por arriba. Con una conducta muy llamativa o poco llamativa. Orientadores, Primaria
Cuando ya has desconectado y llevas dos años que no haces nada y que no sigues una clase, pues hombre, yo para mí sería complejo y supongo que para ellos también, entonces molestan... Profesores, Secundaria

En un 14,6% de las ocasiones se hace referencia a variables contextuales y culturales como causantes de los problemas de conducta. Los valores que imperan en la sociedad actual y que transmiten los medios de comunicación son señalados como enormemente contradictorios con los que se intentan transmitir desde el centro educativo e incluso desde la familia.

Yo creo que hay que plantear la educación no como el sistema educativo sino que la educación es algo más. Y está la familia pero está la sociedad. Y aquí el problema es que la sociedad ha cambiado de una forma que no existen valores. Entonces claro, el chico está con la familia, y con ella está un tiempo, pero luego ve la televisión y ve una serie de cosas, y luego sale a la calle y ve una serie de cosas que se toleran... entonces hay una disfunción ahí entre este tipo de cosas. Y es muy difícil que tú por la mañana le digas: mira, esto es así y por la tarde vea en la televisión lo contrario. O le digas: si estudias esto, luego de electricista te va a ir bien con una profesión y luego te dice: no, si es que el que está bien es el que va a la tele cada 15 días. Y entonces el colegio tiene su función pero lo que hacemos es chocar continuamente. Orientadores, Secundaria

En cuarto lugar, aparecen con poca frecuencia las variables *Internas Disposicionales*, como causantes de estos problemas (un 14,6%). Son factores internos, estables y controlables por los propios alumnos. Entre ellas están todas las alusiones a que se portan de esta forma porque no quieren estar en el sistema educativo, sus intereses están fuera del mismo y lo que quieren es o llamar la atención o conseguir la expulsión o el castigo por parte de los docentes.

Entonces yo creo que muchas veces es esa rebeldía, o sea que no es que tengan ningún trastorno neural o del estilo, en muchos casos son eh... me sale de los cataplines hacer esto y tiene que ser esto. Profesores, Secundaria

Son bastante poco frecuentes también las atribuciones de tipo *Interactivo*. En estos casos (sólo 13 extractos), los participantes hablan de la influencia de varios tipos de variables a la vez (ambiente familiar, sociocultural, contexto escolar) y de una responsabilidad compartida de todos los actores (profesores, orientadores, familias).

Y claro, eso hace que los chavales muchas veces, que a esas edades necesitan pautas y necesitan un rumbo, si en la casa como hemos hablado se hace

dejación y se delegan las responsabilidades en el centro educativo y en el centro educativo no se asume ni se intenta marcar en los chavales unas pautas, unos valores y tal, caen en una especie de vacío, de limbo... Orientadores, Secundaria.

Por último, se mencionan en un 7% de las veces las causas internas biológicas (*Endógenas*). Es decir, respuestas en las que se atribuyen a factores madurativos y médicos algunas de estas dificultades. Vemos que esto se da fundamentalmente cuando hablan de trastornos reconocidos como el TDAH o el Trastorno disocial, pero también cuando, al preguntarles por la capacidad de control de estos alumnos, afirman que la mayor parte de las veces no pueden evitar determinadas conductas disruptivas.

Algunos se dan cuenta después, un niño que tú tienes no es capaz de asimilarlo en el momento cuando está sucediendo y tú intentas hablar con él y no se da cuenta, no es capaz. Sin embargo cuando a lo mejor pasa una hora o dos, o al día siguiente, sí es capaz de venir a decirte: profe, que es verdad, que tenías razón, que es que... Y él mismo te dice: es que tengo un pronto, un nervio, que no soy capaz... Pero luego se da cuenta... Profesores, Primaria

Hasta aquí hemos hecho una descripción general del tipo de atribuciones que hemos encontrado en los cuatro grupos de discusión. Pero la Tabla 4.10 nos informa de un patrón claramente distinto entre cada grupo, que nos parece muy relevante comentar con más detalle.

Entre los profesores de Primaria, las atribuciones más frecuentes son las *familiares* (cerca de la mitad de todas sus verbalizaciones que refieren algún tipo de causas). Como hemos comentado, consideran que hay excesiva permisividad, falta de normas y límites, así como poco seguimiento o interés por hablar y colaborar con los docentes. Después aparecen las *Endógenas* (un 21,4% de sus explicaciones causales), algo que llama la atención al compararles con los otros grupos donde apenas aparecen estas atribuciones. Hablan de trastornos emocionales o biológicos, o incluso dicen explícitamente que puede deberse a un factor interno o innato, pero sobre todo aluden a la falta de autocontrol de este alumnado. En tercer lugar, el 19% de sus atribuciones son *Internas Disposicionales*. Las que ellos destacan son fundamentalmente los deseos de llamar la atención, falta de interés, aburrimiento e intentos de enfrentarse con los adultos. En este colectivo apenas encontramos referencias a causas situadas en el entorno social, en el propio centro escolar o que impliquen una interacción de variables. Algunas de las declaraciones más representativas de este colectivo son las siguientes:

Pero porque siguen la misma pauta que siguen en casa. Entonces, antes, hace unos años los niños quizá venían con esas pautas ya marcadas de casa. Había un trabajo por parte de la familia o del entorno más claro. Ahora, directamente, se deja a los centros educativos, y cada vez somos más responsables de todo (...) Entonces delegan absolutamente todo.

Profesores, Primaria. (Atribución familiar)

Yo un problema de conducta llamo a uno, lo que decía ella, que realmente no se puede controlar. O sea, no lo entiende o que es superior a él. Profesora Primaria. (Atribución endógena).

Los profesores de Secundaria realizan atribuciones fundamentalmente *escolares* y *familiares*, con alguna referencia a causas *Internas Disposicionales* (rebeldía, no querer estudiar e intentar que les echen de clase), y ninguna a motivos *Endógenos*, *Sociales* o *Interactivos*. Dentro de las causas escolares, hablan sobre todo de dos elementos: por un lado, explican que son alumnos que acumulan desfase escolar o por lo que sea no atienden y esto les lleva a no comprender y por tanto comienzan a portarse mal. Por otro lado, atribuyen al esquema del sistema educativo y la obligatoriedad hasta los 16 años. Un ejemplo de atribución escolar, desde la perspectiva de los profesores de instituto sería el siguiente:

Cuando ya has desconectado y llevas dos años que no haces nada y que no sigues una clase, pues hombre, yo para mí sería complejo y supongo que para ellos también, entonces molestan... Profesores, Secundaria
No tienen ningún problema en ellos mismos, nada más aquí no quieren estar porque se aburren, porque ya han decidido no continuar los estudios, pero se tienen que esperar hasta cumplir los 16 años y están aquí esperando que pase el tiempo. Profesores, Secundaria

En cuanto a los orientadores, su comprensión de los problemas emocionales y de conducta es bastante diferente al de los docentes. Tanto los de Primaria como de Secundaria apenas realizan atribuciones endógenas o internas disposicionales, y se distribuyen sus declaraciones entre atribuciones familiares, escolares, sociales e interactivas. Entre los motivos escolares, encontramos un análisis más pormenorizado y detallado que el que hacen los docentes. Incluyen en varias ocasiones referencias al tipo de metodologías que se utilizan y el funcionamiento en el aula, como determinantes para la aparición de los problemas de conducta. Hablan también de las prioridades en el currículum y se quejan de que algunas decisiones políticas dan más importancia al aprendizaje de determinados contenidos frente a la competencia social (a través de las evaluaciones externas, por ejemplo) y aumentan la presión sobre la programación. Otro de los factores escolares que comentan, en este caso, los orientadores de Primaria, es algo más global, y tiene que ver con la manera en que se distribuye la población en los centros públicos y concertados; según ellos, se está concentrando una población especialmente difícil en la escuela pública, lo que aumenta la conflictividad y fomenta la aparición de estos problemas. Los orientadores de Secundaria añaden además una reflexión sobre el propio diseño del sistema, que ven excesivamente rígido y que no se adapta a las necesidades de cada alumno, donde no se cuida de forma suficiente las relaciones entre alumnos, entre éstos y los profesores y los cambios de centro. Por último, otorgan importancia también a que en Secundaria el profesor esté poco tiempo con los alumnos. Los siguientes ejemplos dan cuenta de estas atribuciones:

Se dice que una clase hoy es un señor que ha nacido en el siglo XX, que es el profe, da clases a niños que han nacido en el siglo XXI, con estrategias del siglo XVIII. (...) Hombre, muchas veces se aburren en clase. Les das la paliza, les das la vara... ¿pero cómo no se van a aburrir con un tío que les está leyendo el libro, o les está dictando...? Orientadores, Secundaria

Es que el que haya un currículum tan excesivo, con tantas asignaturas, con tanta variabilidad del profesorado y tal, hace que la continuidad con el alumno en su formación y en cómo va modificándose, que sea un poco dispersa. Y yo creo que un alumno necesita más tiempo de permanencia con determinados profesores para que pueda éste transmitirle mucho mejor todo lo que le puede transmitir, que no dudo que casi, casi contaos son los que no quieren formar. Pero el problema es que están preocupados por la programación, que no tienen tiempo y eso de alguna manera el alumnado lo nota. Orientadores, Secundaria

Lo que vemos de las conductas de los chavales son las consecuencias de lo que está pasando. Que si el sistema diera una respuesta a estos chavales, estos chavales serían encantadores, estarían haciendo lo que les gusta hacer y no darían la paliza a nadie. (...). No echemos la culpa a los chavales, alguno la tendrá, no digo yo que no, pero en general, la inmensa mayoría, la culpa la tiene el sistema que no da respuesta... Orientadores, Secundaria.

Con eso lo que quiero destacar es que los problemas de conducta, etc., etc., también están muy en relación con el concepto que se tiene de la escuela y la política educativa. Si yo sigo fabricando guetos, estoy fabricando desde el propio sistema problemas de conducta. Si yo, el ejemplo que tú has dicho de Canarias, si yo tengo un concepto de la escuela en donde voy a priorizar mucho la resolución de conflictos, la convivencia, etc., estoy también abordando los problemas educativos de otra manera. Si yo lo que quiero son divisiones, cuentas y quién tiene menos faltas de ortografía... pues estoy fomentando... eso tiene repercusión en los problemas educativos. Orientadores, Primaria

En cuanto a las atribuciones familiares que hacen los orientadores, son esencialmente las mismas que han destacado los profesores, aunque incluyen también el desconocimiento o la inseguridad de los padres acerca de lo que deben enseñar y cómo hacerlo. La existencia de nuevos esquemas familiares con dificultades en las relaciones (a menudo en situaciones de inmigración) y en la comunicación son otros rasgos que comentan.

En su análisis de los motivos sociales que influyen en el desarrollo de esta problemática, destacan varios. En primer lugar, hablan de la falta de valores en la sociedad actual o de la diferencia entre los que promueve la escuela y los que fomentan los medios de comunicación y el entorno de estos alumnos. En segundo lugar, describen también cómo la inmigración y las dificultades sociales están aumentando, lo que repercute en las propias familias, en el tiempo que pueden dedicar a estar con sus hijos, en el tipo de relación que pueden establecer, etc.

Yo creo que hay que plantear la educación no como el sistema educativo sino que la educación es algo más. Y entonces, está la familia pero está la sociedad. Y aquí el problema es que la sociedad ha cambiado de una forma los valores que no existen valores. Entonces claro, el chico está con la familia, y con ella está un tiempo, pero luego ve la televisión y ve una serie de cosas, y luego sale a la calle y ve una serie de cosas que se toleran... entonces hay una disfunción ahí entre este tipo de cosas. Y es muy difícil que tú por la mañana le digas: mira, esto es así, y por la tarde vea en la televisión lo contrario (...) Y entonces el colegio tiene su función pero lo que hacemos es chocar continuamente. Orientadores, Secundaria

Yo añadiría una cosa que me parece muy importante, y sobre todo por ejemplo en poblaciones inmigrantes. Yo no creo que dejen... es que no llegan. O sea, nosotros tenemos muchos niños-llave, que no ven a los padres, niños que vienen a lo mejor después de cinco años de no haber visto a los padres. (...) también añadiría que en muchos casos las condiciones laborales sobre todo dentro del mundo de la inmigración, o las dificultades familiares de contacto con los hijos, de reconocimiento de los hijos de los padres, de rupturas familiares, todo está...
Orientadores, Primaria

Finalmente, hablan explícitamente de una interacción entre variables. Doce de las trece únicas verbalizaciones que se incluyen en la categoría de *Atribuciones Interactivas* pertenecen a los grupos de orientadores. Un claro ejemplo es la siguiente cita:

Normalmente es la persona, con todas sus cosas, biológicas, psicológicas y tal, en interacción con un contexto... Orientadores, Primaria

Cuadro 4.3. Síntesis: Atribuciones

En síntesis, el tipo de atribuciones sobre las causas de los problemas emocionales y de conducta es muy variado y, aunque las atribuciones familiares son muy frecuentes entre todos los colectivos, hay diferencias entre éstos que resulta necesario tener en cuenta. Por un lado, entre los maestros, son abundantes las declaraciones que indican una concepción más innata de estas dificultades, ya sea por causas biológicas, incontrolables por los propios alumnos, o por causas internas controlables (deseos de llamar la atención o hacer lo que quieran), y pocas referencias a causas externas al alumnado e incluso situadas en el propio entorno escolar. Los profesores de Secundaria, por su parte, además de las atribuciones familiares, consideran que hay factores escolares que inciden en estos problemas, aunque éstos se centran fundamentalmente en historias de fracaso escolar o rigidez en las opciones que se les ofrecen a estos alumnos. También reflejan atribuciones internas disposicionales, otorgando por tanto a los alumnos una mayor responsabilidad en sus dificultades comportamentales. En cambio los orientadores apenas realizan estas atribuciones internas (ni endógenas ni internas disposicionales) e incluyen una mayor variedad de atribuciones escolares (además del sistema, también hablan de aspectos metodológicos, curriculares y del tipo de relaciones que se establecen). Manifiestan también la mayor parte de las atribuciones interactivas, demostrando por tanto una visión más sistémica y global que los profesores de ambas etapas.

Barreras y facilitadores en las Culturas, las Políticas y las Prácticas del centro escolar

Uno de los objetivos del estudio era conocer las barreras y facilitadores que perciben los distintos implicados para la inclusión de estos alumnos. El tercero era saber si el análisis de las barreras que hacen los profesionales parte de una concepción inclusiva o, por el contrario, las necesidades que plantean reflejan una postura remedial o incluso segregadora. Con este

apartado intentaremos ir dando cuenta de las necesidades que plantean profesores y orientadores y si éstas responden a una u otra postura, tal y como describimos en el apartado de Método. En la exposición seguiremos el orden de las dimensiones que vienen organizando ambos estudios: Cultura (Organización; Valores), Políticas (Convivencia y Planteamiento Curricular) y Prácticas (Respuesta educativa). Analizaremos también este caso, en el último apartado las aportaciones de los participantes sobre Otros elementos (Detección y Diagnóstico y Recursos externos).

• **Cultura: Organización, Actitudes y Valores**

De las reflexiones de profesores y orientadores acerca de los elementos escolares que dificultan o que sería preciso cambiar para mejorar la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta, un total de 394 extractos responden a elementos relacionados con la *Cultura*. Recordemos que dentro de ésta encontrábamos cinco categorías distintas, que hacían referencia al estilo de *liderazgo* que se demandaba, el tipo de *colaboración interna*, la manera de establecer *coordinación* con otros agentes *externos* (familias y otros servicios), los *valores* y *actitudes* que creen que los profesores deben asumir y la actitud hacia la innovación, la formación y el optimismo con la posibilidad de cambio (*actitud hacia la mejora*). Pues bien, es la coordinación interna la que más reflexiones suscita dentro de esta categoría, como puede observarse en la Tabla 4.11. Después dedican alrededor de un 20% a hablar sobre aspectos relacionados con la colaboración con las familias y con otros servicios que intervienen con estos alumnos y sobre la importancia de los valores y su confianza en la mejora. Sobre el estilo del equipo directivo hablan en pocas ocasiones, y con mayor frecuencia en la etapa Primaria.

Tabla 4.11. Porcentaje y nº de extractos en las categorías de Cultura Organizativa– Profes./ Orient.

| | Total de extractos |
|--------------------------------|---------------------------|
| Liderazgo | 4,6% (n=18) |
| Colaboración interna | 31,7% (n=125) |
| Colaboración externa | 21,8% (n=86) |
| Valores y actitudes | 19,3% (n=76) |
| Actitud hacia la mejora | 22,6% (n=89) |

Comenzando por el *Liderazgo*, se recoge en la Fig. 4.1 la manera en que se distribuyen las declaraciones de unos y otros profesionales según su perspectiva sea más o menos inclusiva. Cabe destacar que la mayor parte de declaraciones corresponden a los profesores de Primaria (6 en total) y a los orientadores de Primaria (7). Ahora bien, la tendencia que se observa en la gráfica es bastante clara, sobre todo en estos dos colectivos. Entre los maestros de Primaria, sus necesidades se enmarcan más bien en una perspectiva menos inclusiva, y esperan del equipo directivo que aplique sanciones, marque las normas del centro de forma clara o maneje el problema que les ha surgido.

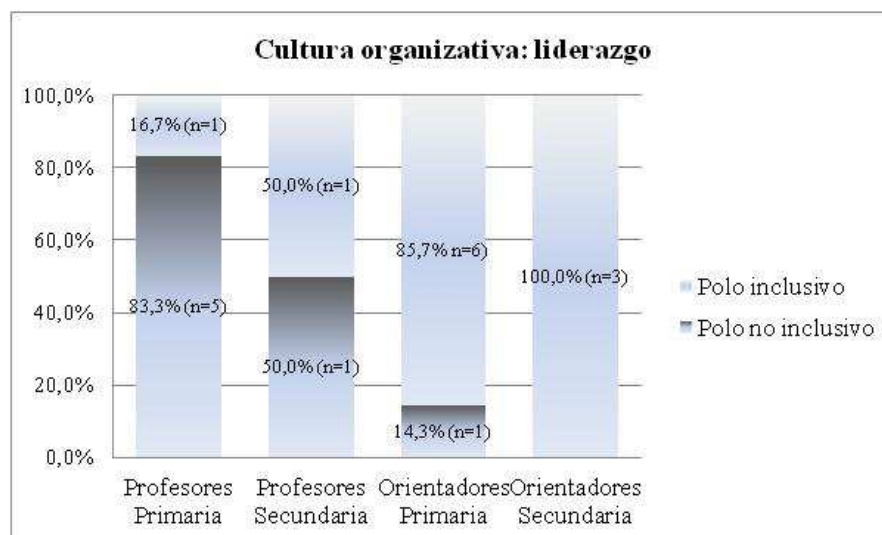


Fig. 4.1

C: yo, creo que tiene que tener un gran peso, el equipo directivo es el que debe de marcar las normas y las pautas de disconductas: chaval, tienes que hacer esto y lo otro, si el equipo directivo no se implica, la cosa va... pues...

A: pues es lo mismo que yo te he dicho antes. Yo desde el primer momento, desde que entré dije este niño, este niño, este niño... y cuando se supone que el centro tiene una normativa de... que no digo que sea la solución, pero si la normativa es 3 partes-expulsión, mi niño tenía una acumulación de 10, 11 partes, y no se le expulsaba. O sea, el equipo directivo, iba tirando balones fuera. A mí no me ha apoyado en ningún momento, y yo sigo sin sentir ese apoyo. O sea, tú les muestras cómo está la situación en el aula y te escuchan y te dicen: sí, vale. Pero ni apoyo, ni ponen medios, desamparada. Yo me siento en ese sentido desamparada totalmente.

Profesores, Primaria. (Liderazgo: Polo no inclusivo)

Dentro del polo inclusivo, sólo hay una referencia a la necesidad de sentirse apoyados y respaldados profesionalmente por el equipo directivo, que coincide con otra declaración de los profesores de Secundaria.

Los orientadores, sin embargo, conciben el papel del equipo directivo para otras funciones más allá de aplicar sanciones. Hablan de la necesidad de que se implique para facilitar una organización del centro que ayude a atender estos problemas, que pongan en marcha los recursos que hay a su disposición, que tenga sensibilidad por el tema, que facilite la coordinación interna, que lleve las juntas de evaluación con un objetivo claro de compartir información y acordar medidas conjuntas y que tenga en cuenta las orientaciones del equipo de orientación o respalde la actuación del mismo.

Si lo pones en plan experiencia, si un equipo directivo se planteara: vamos a hacer un día a la semana reuniones de equipos educativos de los 1ºs, Entonces, todo lo que surja de un determinado grupo de un nivel, se puede hablar, se pueden proponer actuaciones, valorarlas... Orientadores, Secundaria (Liderazgo: polo inclusivo).

Yo dependiendo de qué equipo directivo, nosotros somos aceptados y se sabe en el centro cuál es nuestra labor y cuál es nuestro perfil, y depende de qué perfil,

o sea, de qué equipo directivo, no. Con lo cual, el equipo directivo tiene ahí un peso específico. Desde cómo te presentan, eh... cómo entienden la orientación, cómo entienden los perfiles del equipo de orientación, porque ellos, ten en cuenta, son los que tienen que transmitir luego esos mensajes

Orientadores, Primaria (Liderazgo: polo inclusivo)

En cuanto a la *Colaboración Interna*, como habíamos comentado, encontramos un mayor número de reflexiones (125 extractos) entre todos los grupos. En la Fig. 4.2 podemos ver la distribución de las verbalizaciones en cada grupo y según reflejen una perspectiva más o menos inclusiva.

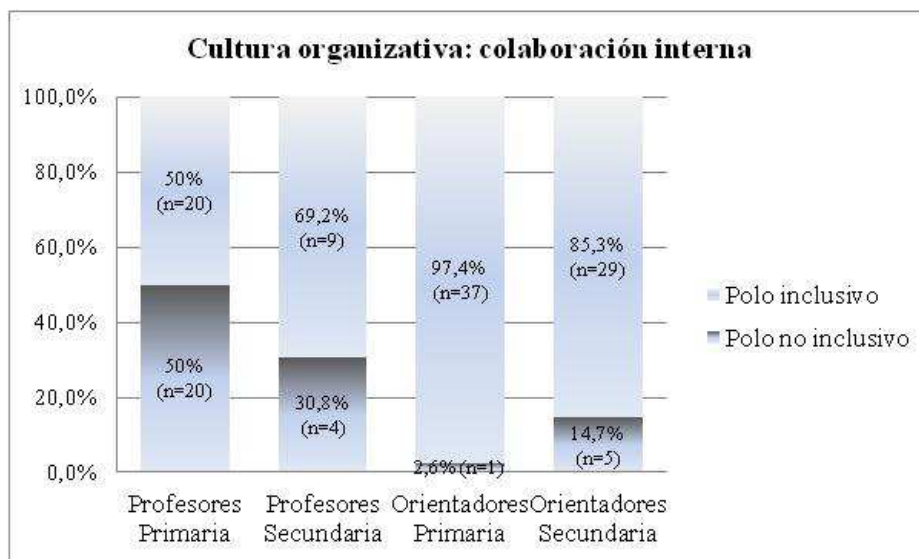


Fig. 4.2

En esta categoría vemos también una tendencia similar a la que nos ofrecía el análisis del *liderazgo*. De nuevo los orientadores parecen mantener una perspectiva claramente más inclusiva, frente a los profesores, que sostienen ideas de ambas perspectivas. Es de destacar también que los profesores de Secundaria han reflexionado en menos ocasiones en los grupos de discusión acerca de la coordinación que establecen entre ellos.

En cuanto al contenido de sus necesidades, dentro de lo que hemos considerado el polo inclusivo, muchos de los maestros parecen estar de acuerdo con que necesitan tener reuniones de coordinación pautadas de antemano para que no dependa de las buenas relaciones. Señalan que sería necesario que desde la Administración se tuviera en cuenta esa necesidad de tiempo para hacerlo y que las reuniones no fuesen únicamente de los tutores, sino de todo el equipo docente. De hecho, hablan en ocasiones de la necesidad de trabajar más en grupo y compartir estrategias con otros compañeros. Consideran necesario que también haya colaboración con los monitores del comedor. Un aspecto que valoran igualmente de forma muy positiva es el apoyo afectivo que perciben por parte de sus compañeros, algo que les sirve para desahogarse y sentirse respaldados. En cuanto a la coordinación con los PTs, algunos comentaron la necesidad de que se hiciera apoyo dentro del aula con el tutor (aunque reconocían que a algunos profesores

no les gusta). De hecho, las PTs pensaban que si hubiera más recursos personales -si fueran más y tuvieran más tiempo-, podrían proponer algún modo de trabajo conjunto más preventivo con todos los tutores. En cuanto al papel del orientador, reclaman que realice una valoración psicopedagógica más contextual y cercana.

Pero una cosa es que nosotras lo hagamos individualmente, que la mayoría la hacemos, no una sino a lo mejor la haces más y otra cosa es que como grupo tuviéramos una hora más que a nivel... a nosotras nos jodería mucho hablando mal y pronto tener una hora más, pero la verdad es que si en vez de 5 horas son 6 horas, a nivel de la administración, se reconocería un tiempo que nosotras estamos dedicando y que no le sacamos provecho. Porque no es lo mismo que yo esté en mi clase, que ella esté en su clase, a que estemos todas trabajando el mismo proyecto, a que estemos haciendo algo, y eso se hace si tenemos una hora más. Profesora, Primaria (Colab. interna: Polo inclusivo)

Si tú como PT te meten 3 PTs y te surgen 10 casos conductuales, o semiconductuales que ahí hay, las PTs podríamos organizar algo para aplicar a todos los tutores. Porque quieras que no, ya estás formado, entonces ya simplemente tú lo puedes organizar. Luego ya toman parte con los demás pero ya hay alguien que pega el empujón. Profesora, Primaria (Colab. interna: Polo inclusivo)

Pero la mitad de sus reflexiones se sitúan en un polo no inclusivo. ¿Cuáles son estas necesidades que plantean desde esa perspectiva más remedial? Uno de los aspectos más llamativos refleja una idea de delegación o especialización en el trabajo. Demandan más recursos personales pero para que cada uno haga su “papel”. Ellos como tutores detectan los problemas y el orientador tiene que ver lo que le ocurre al niño, dar pautas útiles y reales y el PT, si están diagnosticados, “coger” al niño y trabajar con él. Es recurrente su demanda de un mayor número de recursos personales. En cuanto al orientador, reclaman uno fijo, interno, para el centro educativo, aunque reflejan una idea clínica, ya que el argumento es que necesita evaluar a muchos niños. Por otro lado, no todos demandan una mejor coordinación interna y surgen algunas referencias a que no necesitan que las reuniones entre los profesores estén pautadas, dado que hay frecuentes intercambios informales para hablar acerca de algunos alumnos.

De todas formas, yo creo que realmente nuestra función es señalar... no es diagnosticar, es informar, al orientador para que se pongan todas las medidas necesarias que están en nuestro alcance para que el niño vaya a un...

Profesores, Primaria (Colaboración interna: polo no inclusivo)

Pero lo que decía del diagnóstico, pasará un curso y hay diagnóstico pero no hay PTs; esos niños ¿dónde los metes? ¿Qué haces con ellos?

Profesores, Primaria (Colaboración interna: polo no inclusivo)

Él hay veces que propone, te da alguna propuesta pero yo creo que no dan propuestas reales que puedas meter ahí directamente y que sepas que...

Profesores, Primaria (Colaboración interna: polo no inclusivo)

A: un orientador fijo, un orientador fijo.

C: Porque es que no se puede tener a un orientador de aquí para allá

A: cuando no, deberían ser dos, porque nosotras ahora mismo si nos ponemos a contar casos, en el edificio de arriba nos salen mínimo 10 niños. Más otro centro abajo, que es que también estamos hablando de una persona a lo mejor para veintitantos casos...

Profesores, Primaria (Colaboración interna: polo no inclusivo)

Los profesores de Secundaria, aunque hablan de este tema algo menos que los demás, ofrecen algunas reflexiones interesantes. En cuanto a las que se enmarcan en el polo inclusivo, parecen mostrar gran acuerdo con que necesitan más reuniones de equipos docentes (horizontales), que estén reconocidas y planificadas de antemano. Porque aunque muestran interés por hablar entre ellos y buscar los momentos para esa coordinación, necesitarían que estuvieran pautadas. Hablan también positivamente del apoyo que se dan mutuamente (en un plano más afectivo) y cómo el DO también les sirve para ese desahogo personal. Por último, hacen referencia a la necesidad de hacer una prevención y detección temprana como responsabilidad de todos.

E⁸: Más tiempo de los profesores de un mismo grupo o de los tutores o...?

B: los de un mismo grupo, esas son las que más harían falta

Profesores, Secundaria (Colaboración interna: polo inclusivo)

C: Hombre, yo creo que aquí ya te desahogas en el recreo

C: Ya tenemos nuestra terapia del café...

Profesores, Secundaria (Colaboración interna: polo inclusivo)

No obstante, también algunas de sus ideas se pueden situar en un polo menos inclusivo y van en la misma línea que las de los maestros a favor de una cultura más especializada. Es decir, acuden al DO ante situaciones que se salen de lo normal o necesitan personal para estar con los alumnos cuando tienen alguna crisis.

(...) en tener un educador que esté con ellos y que haga otro trabajo, que aquí no se puede hacer... aquí nadie tiene tiempo para estar con ellos.

Profesores, Secundaria (Colaboración interna: polo no inclusivo).

Los orientadores de Primaria manifiestan prácticamente todas sus necesidades de esta categoría dentro del polo inclusivo. En primer lugar, respecto a la organización de la coordinación interna, defienden el uso y refuerzo de las estructuras que ya existen en los centros (como las CCPs⁹, las reuniones de ciclo) para que los profesores puedan trabajar en grupo y compartir lo que aprenden, y la búsqueda de más tiempos para planificar las intervenciones. De hecho, plantean como fundamental el diseño de protocolos de actuación de forma conjunta, a través de debates entre el profesorado en el que se llegue a acuerdos y se unifiquen criterios. Para ello se convierte en fundamental la continuidad del profesorado, que permita crear una cultura de centro compartida y una prevención más global. En segundo lugar, consideran

⁸ Las entradas que comienzan por E: hacen referencia a una intervención de la entrevistadora

⁹ Reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, mensuales, a las que acuden los jefes de departamento (o ciclo, en E. Primaria) para hacer el seguimiento y revisión de los documentos y reflexionar sobre aspectos pedagógicos del centro.

necesario movilizar los recursos con los que cuenta el centro de forma flexible y coordinar a todos los miembros de la comunidad escolar (monitores de comedor, entre otros) aunque sea el tutor el que canalice esa coordinación. Por ejemplo, la opción de dos profesores en el aula puede ser positiva, pero ellos la entienden como algo preventivo para todos, no de forma específica para este alumnado. En tercer lugar, opinan que el PT u otra persona designada no debe asumir la responsabilidad de sacar al alumno del aula ante un problema conductual y trabajar fuera con él. Por último, respecto a su papel, defienden la importancia de hablar con los profesores para ayudarles a cambiar la forma en que entienden a estos alumnos, así como a compartir con los profesores momentos en sus clases y hacer seguimiento, para que además éstos se sientan más reconocidos y menos aislados. Algunos extractos más significativos se presentan a continuación:

O sea, no es que nosotros necesitemos nada. Pues entonces a lo mejor hay que tener más horas de coordinación con el profesorado, más horas de planificación, más horas de poder planificar un plan de intervención con un alumno a priori, no a posteriori, cuando sepamos que va a venir...

Orientador, Primaria (Colaboración interna: polo inclusivo)

Desde que se implantó la LOGSE están planificadas muchas cosas de las cuales se han implantado muy poquitas. Y no se han implantado porque las estructuras no se han desarrollado. Es decir, las comisiones no funcionan, y luego que hay una política educativa que tampoco lo permite. En el momento en que tú valoras que como tutores estén especialistas, cuando un especialista es tutor quiere decir que tiene las 25 horas lectivas cubiertas, no tiene ninguna hora para nada, ni para coordinarse. Tiene 5 horas a la semana en las que tiene que asumir todas las coordinaciones, con familias, con orientador, con el ciclo, con la CCP, con el claustro, con el Consejo Escolar. No es viable la situación como para desarrollar todo ese trabajo.

Orientadores, Primaria (Colaboración interna: polo inclusivo)

El concepto de ciclo es para eso. Estamos muy acostumbrados a que yo cierro la puerta de mi clase y ahí hago lo que me dé la gana, y además no transmito lo que yo he avanzado, lo que yo he aprendido o el problema que tengo con tal niño. No se lo transmito y no lo hablo y me desahogo con el compañero, porque ¿qué va a pensar el compañero? Quiero decir, no. Es que la ley está precisamente para eso, para que podamos abrir...

Orientador, Primaria (Colaboración interna: polo inclusivo)

E: ¿Vosotros creéis que necesitan a alguien que esté un poco pendiente de ellos, no todo el rato, pero dentro del aula, como para que haya dos profes en algunos momentos?

C: No, pero no porque esté pendiente de ellos. Es que hay a veces, para poder aplicar estrategias y medidas muy interesantes, que permiten que esos niños se sientan mejor, que son mucho mejor y muchísimo más ricos, aplicarlas con dos profes en el aula. Que harían un carácter preventivo ante esto, no para estar con el niño...

Orientadores, Primaria (Colaboración interna: polo inclusivo).

B: Eso, planteado, debatido, votado y llevado al claustro, y por lo menos se evita que en unos casos el niño lo manden a dirección con el consiguiente desprestigio, que el niño vaya por el pasillo, que uno se saca al niño y lo mete en la clase de al lado, que el otro le da caramelos y le dice pobrecito. Entonces se unificaron los criterios.

Orientadores, Primaria (Colaboración interna: polo inclusivo).

Los orientadores de Secundaria, por su parte, mantienen ideas similares a sus compañeros de los equipos. Dentro del polo inclusivo, además de defender la necesidad de planificar más espacios para la coordinación y el trabajo en equipo, insisten en lo importante que es tener un mismo proyecto compartido y unas programaciones reales y que se apliquen. Coinciden con los profesores de los institutos en demandar una organización horizontal para facilitar esta coordinación y en que deben aunarse criterios y asumir responsabilidades compartidas también para la detección. En cuanto al papel del PT, algunos de ellos no creen que sea la figura necesaria para controlar la conducta, aunque en otra ocasión sí mencionan que puede ayudar a reflexionar con él una vez ha tenido lugar un problema conductual grave, al estar mejor formado. Respecto a su papel de orientadores, igual que en los equipos, creen que pueden ayudar a cambiar las concepciones que se tenga acerca de este alumnado. Añaden que ayudan al profesorado a desahogarse y pueden funcionar como ese respaldo afectivo necesario en momentos de tanta tensión, acompañando al profesor que ha sido agraviado. También destacan algunas dificultades que ellos se encuentran al proponer cosas que en ocasiones chocan con los intereses de la institución o la línea que se marca desde la dirección.

B: Eso significa que las programaciones de los departamentos se hacen y van al cajón. Porque una programación está para hacerla y para que todos los profesores vayan a utilizar la misma metodología y tal. Si todos los profesores de un departamento siguieran la misma línea metodológica lo que estás comentando no pasaría...

Orientador, Secundaria (Colaboración interna, polo inclusivo)

Organización horizontal, como en Primaria.

Orientador, Secundaria (Colaboración interna, polo inclusivo)

Cuando sale fuera lo que tiene que haber es algo bien diseñado que modifique esa conducta, que esté bien diseñado desde todo el estamento como institución.

Orientador, Secundaria (Colaboración interna, polo inclusivo)

C: Creo que muchas veces la orientadora hace ese papel (desahogo)

A: En horario escolar, en el café... el orientador no se toma un café sin hablar de problemas de... no hablas de fútbol nunca ni de cine.

Orientador, Secundaria (Colaboración interna, polo inclusivo)

En cuanto a sus declaraciones menos inclusivas, nos encontramos con algunas ideas que de nuevo nos llevan a esa concepción de cultura que prima la especialización. Sobre todo con los problemas de disciplina, algún orientador insistía en que debe saber resolverlo la persona a la que se ha agraviado, y que cada persona debe intervenir en lo que le toca. También había algunas declaraciones que hacían referencia a que primero se tomaban las decisiones en jefatura de estudios con el tutor y posteriormente, cuando ya era un caso grave, se informaba al resto del profesorado para aunar criterios en la intervención o la aplicación de un plan de modificación de conducta. Respecto al papel del PT, algunos consideraban que es necesario únicamente si el alumno tiene problemas de aprendizaje y está diagnosticado. En esta etapa, más que aceptar la existencia de dos profesores en el aula, demandan un mayor tiempo del tutor en la misma.

Cuando se detecta, intervenir cada uno con su papeleta. El profesor o tutor con lo que le corresponde, la familia con lo que le corresponde, orientación con lo que le corresponde y todos más o menos en la misma línea.

Orientador, Secundaria (Colaboración interna: polo no inclusivo)

La tercera categoría engloba las necesidades respecto a la coordinación que se establece con las familias y otros agentes externos. En total, 86 extractos hacen alusión a esta *Colaboración externa*. En la Fig. 4.3 podemos ver cómo se distribuyen entre los distintos colectivos. Destaca que son los orientadores quienes más hablan de este tema, probablemente dado que su función en el centro está muy ligada a la coordinación con otros servicios. En datos globales, se puede observar cómo son mucho más frecuentes las reflexiones que reflejan una perspectiva menos inclusiva entre los docentes que en la categoría anterior de *Colaboración Interna*.

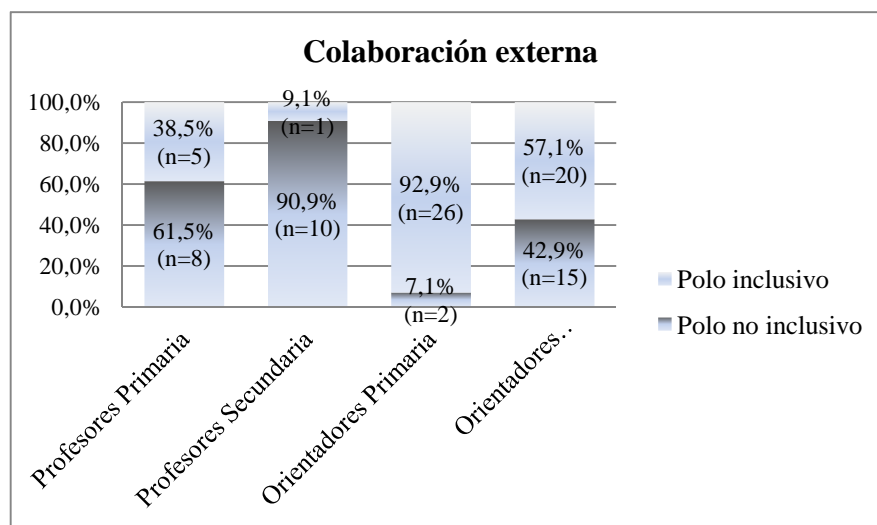


Fig. 4.3

Entre los maestros de Primaria, todos parecen estar de acuerdo con que la relación con estas familias no suele ser buena y hace falta mejorarla. Pero esta necesidad de mejora parece hacerse de una perspectiva menos inclusiva. Esto se debe a que, a menudo, cuando se les preguntaba por sus necesidades para colaborar con la familia, atribuyen a ésta toda la responsabilidad de mejora, las culpabilizaban por no mostrar interés ni hacer ningún seguimiento de sus hijos y entienden que los padres no llegaban a comprender los problemas de sus hijos. Por otra parte, una referencia a la coordinación con Salud Mental, indica que parecen entender la coordinación del orientador con el psiquiatra como un mero intercambio de información.

C: Pues evidentemente la mayoría mal.

F: De todo, pero en general no muy buena porque los padres es que muchas veces ni se presentan.

Profesores, Primaria (Colaboración externa: polo no inclusivo).

Pero también hay algunas referencias que reflejan una idea de la colaboración externa más inclusiva, aunque su presencia es menos frecuente. Por ejemplo, reconocen necesitar tener pautadas más horas de atención a padres. También admitían que algún caso había mejorado de

forma significativa al actuar de forma conjunta con el contexto donde vivía (en este caso, con una casa de acogida). Una afirmación que hicieron sobre la necesidad de que Salud Mental les dé un segundo punto de vista la hemos considerado también como inclusiva al entender que supone una complementariedad de perspectivas para comprender el problema.

Los profesores de Secundaria, cuando hablan de su relación con las familias y otros servicios, lo hacen fundamentalmente desde una perspectiva no inclusiva. Podemos resumir sus ideas en que perciben que la familia tiene que apoyar las decisiones que asume el centro (por ejemplo, si hay un castigo, que respondan al mismo y hagan lo propio en casa), que muchas veces se desinhiben del problema, que están a la defensiva o que muestran poca disposición.

A: hay veces que la familia, estás llamando constantemente y no vienen. Puedes pasarte el año y nada... hay otros que sí, que son muy receptivos y también ellos están buscando soluciones, entonces puedes, te pueden apoyar...

Profesores, Secundaria (Colaboración externa: polo no inclusivo)

El único extracto que encontramos en el polo inclusivo se da cuando, al preguntarles por algo que necesiten para mejorar esa colaboración, en un grupo de discusión proponen que alguien del centro pueda acudir a los hogares en casos donde la familia responde menos. Es la única propuesta que incluye un cambio por parte del centro. Sin embargo, no encontramos una idea de compartir estrategias y tomar decisiones de forma conjunta con las familias.

Los orientadores de Primaria hablan con elevada frecuencia de aspectos relacionados con la mejora de la coordinación externa, tanto con las familias como con otros servicios. Sólo dos extractos reflejan una concepción menos inclusiva, referidos a la coordinación con Salud Mental. En un caso reflejan la idea de que al trabajar en contextos distintos las orientaciones que ofrecen hay que tomarlas con precaución, porque cada uno debe actuar desde su parcela. En el segundo, consideran que lo único que sería necesario para mejorar la relación es que en los servicios de Salud Mental estuvieran menos saturados.

Todas las demás reflexiones indican una idea sistémica y más colaborativa con los sistemas externos a la escuela. Consideran importante hacer una intervención coordinada de escuela, familia y servicios de Salud Mental, promoviendo el trabajo con toda la comunidad educativa. Para ello, respecto a los servicios sanitarios, consideran importante institucionalizar las reuniones y que en éstas se lleguen a acuerdos de líneas comunes (no sólo transmitir información). En cuanto a las familias, insisten en buscar estrategias para implicarlas más. Entre ellas, consideran importante ofrecer a los profesores y tutores herramientas para establecer una mejor relación con los padres de sus alumnos; creen que es su papel como orientadores trabajar con los profesores para que utilicen esos recursos profesionales que les permitan resolver problemas de forma conjunta con las familias. Creen que también es importante mantener entrevistas con todos los padres, no sólo con aquellos que tienen problemas, para crear un contexto que prevenga la aparición de otros conflictos. Mantienen igualmente una visión más

amplia y consideran que también la sociedad debe reconocer esa necesidad de los padres de reunirse con los profesores de sus hijos y, por tanto, en el ámbito laboral debería favorecerse esta relación. Por último, no les parece mal que una persona con conocimientos clínicos pueda acudir al centro, observar el contexto natural donde se dan los conflictos y trabajar de manera conjunta con el profesorado, no para hacer psicoterapia.

Reuniones de clase, revisar la entrevista profesional con las familias, distintos modelos de entrevistas y sus efectos y sus causas según la planificación, porque en la entrevista por ejemplo, yo he visto que la mayoría de los profesionales la hacen de una manera muy silvestre, muy que si te paras a pensarlo un poquito te das cuenta de muchas cosas. Están muy angustiados, a veces la gente también va a la escuela muy enfadada y agreden verbalmente y amenazan a los tutores... y ahí hay un punto que hay que abordar para tener recursos personales, (...) es decir, hay muchas cosas que cuando tú reflexionas con los tutores, yo creo que ellos entienden y luego tiene unos efectos bastante positivos, porque hay mucho desbordamiento en temas muy importantes, los padres muchas veces, de verdad, eso sí que lo notamos, vienen muy agobiados, muy enfadados, muy insultando, los tutores no lo recogen bien porque se sienten agredidos... Entonces a mí me parece que ahí hacen falta unos recursos profesionales (...) Y yo creo que la escuela tendría que revisar más como prevención la relación con las familias para establecer alianzas, la dinámica de las clases, los horarios y la posibilidad de que los profesionales planifiquen...
Orientador, Primaria (Colaboración externa: polo inclusivo)

En los grupos de discusión de los orientadores de Secundaria nos encontramos con reflexiones que reflejan ambas perspectivas sobre la *Colaboración externa*. Respecto a las familias, aparecen algunas ideas similares a las de los docentes en cuanto a que a veces no muestran suficiente interés por acudir al centro o es esencial que estén detrás para colaborar con las propuestas del profesorado. Pero también hay reflexiones a las que subyace una idea más inclusiva, en cuanto que reconocen algunos errores por parte del centro escolar (como el horario para recibir a los padres) y proponen incluso la existencia de varios perfiles profesionales para que puedan establecer una mejor coordinación con ellos.

En cuanto a otros servicios externos, algunas referencias de los orientadores de institutos indican una perspectiva menos inclusiva, al separar los ámbitos desde los que trabajan unos y otros. Por ejemplo, un orientador hablaba muy positivamente de su relación con el Centro Base¹⁰, pero al describirla atribuye a este centro la labor de evaluación y de dar pautas o información al profesorado. En otro caso, valoran positivamente la actuación de Servicios Sociales, que desarrolló un plan en el que sacaba a alumnos con problemas y les enseñaba habilidades sociales. Aunque estas reflexiones indican que hay una relación bastante continuada y fluida con otros servicios que se incorporan al propio centro educativo, reflejan también un enfoque más clínico y parcelado de los problemas.

¹⁰ Centro Base: en la Comunidad de Madrid son servicios especializados en la atención básica a personas con discapacidad (hacen valoraciones, intervención, etc.), pertenecen a Servicios Sociales. Califican el grado de discapacidad también de cara a la facilitación de ayudas y prestaciones.

Sí, también yo por ejemplo en un centro que estuve el ayuntamiento tenía un programa para niños con estas dificultades y venían de servicios sociales y en una hora de tutoría o de las MAE sacaban más o menos los niños conflictivos y trabajaban todo el tema de habilidades sociales y emocionales...Y como recurso me pareció muy útil. Orientador, Secundaria (Colab. externa: polo no inclusivo)

Cuando encontramos un problema así derivamos a Maudes (centro Base), que es nuestro referente, y allí nos pasan informes, y nos pasan más que nada formas de actuación con los chicos y tal...

Orientador, Secundaria (Colab. externa: polo no inclusivo)

No obstante, muchas otras declaraciones sí hacen referencia a una idea más inclusiva y colaborativa. Defienden, por ejemplo, la necesidad de mantener reuniones de coordinación con Salud Mental, que estén pautadas y sirvan para acordar la intervención (al igual que opinaban los orientadores de Primaria); de hecho, manifiestan sus quejas respecto a que los psiquiatras soliciten información pero no intenten establecer una coordinación verdadera. Un elemento interesante y novedoso respecto a los orientadores de los equipos, es la incorporación de otros profesionales al centro educativo. Valoran positivamente los casos en los que, por ejemplo, los educadores de calle colaboran con ellos para hablar con las familias a las que más les cuesta llegar o en programas para las tutorías. En los casos de planes que se aplican en las tutorías y se hacen a cargo de otras agencias (por ejemplo, agencia antidroga), verían más positivo si se realizara con mayor colaboración con los profesores y éstos mantuvieran la intervención a largo plazo, algo que ayudaría a prevenir la aparición de problemas de conducta y sería más eficaz. Creen que los profesores recibirían positivamente asesoramiento por parte de servicios de Salud Mental en el propio centro. En la colaboración con las familias, añaden a la idea de implicar a la familia y colaborar conjuntamente con ella ya descrita anteriormente, la importancia de compartir ideario y valores para poder tener un mayor impacto en los alumnos. Y por último, destacan la necesidad de que los inspectores de educación hagan un papel de verdadero asesoramiento, frente al control burocrático que parece que realizan algunos.

Para eso tenemos la figura de los educadores es lo que hacen. Una de las cosas que les hemos propuesto y han aceptado, es ir a buscar a la familia. Mira, con esta familia no hemos contactado, a ver si conseguimos...

Orientador, Secundaria (Colaboración externa, polo inclusivo)

A: Se queda en una charlita que dan sin tocar fondo, o sea los planes de prevención de violencia, de drogas y tal, entonces cuando llamas, o lo que traen a los centros, los talleres qué pasa que al final qué son, un tal, un...

B: Lo importante es que cada profe lo que se ha dado lo refleje en el aula,

Orientador, Secundaria (Colaboración externa, polo inclusivo)

Y luego otra cosita que se me ha olvidado comentar, respecto a qué podríamos hacer desde el colegio respecto a las familias, el tema de las tutorías. Efectivamente hay tutorías que a las 11 de la mañana el padre no puede ir.

Orientador, Secundaria (Colaboración externa, polo inclusivo)

Centrándonos ahora en los *Valores y actitudes*, veíamos que dedicaban 76 verbalizaciones respecto a esta categoría. En cuanto a su distribución en ambos polos, nos encontramos una tendencia similar a las categorías anteriores, como refleja la Fig. 4.4. Los orientadores muestran valores y actitudes claramente inclusivos mientras que entre los docentes hallamos ambas perspectivas, siendo más frecuente entre los maestros de Primaria la no inclusiva.

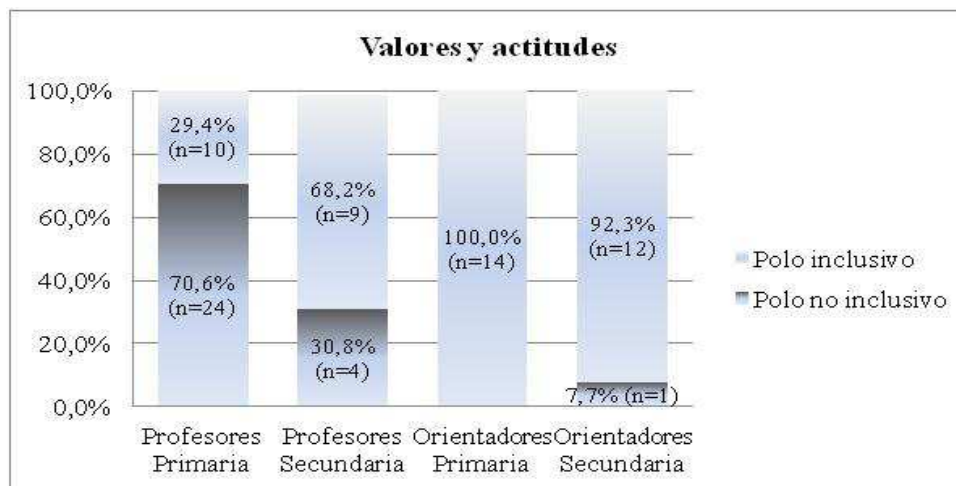


Fig. 4.4

Las declaraciones de los maestros de Primaria que se sitúan en un polo remedial o no inclusivo engloban varios aspectos. Por un lado, ven que estas conductas empeoran el comportamiento del resto de los alumnos de la clase; esto, unido a que a veces este alumnado acumula desfase curricular, hace que algunos docentes creen que no pueden estar en aulas ordinarias sino que sería positiva la creación de aulas específicas. Incluso dudan en ocasiones que su conducta pueda modificarse. En tercer lugar, encontramos unas expectativas bastante bajas entre muchos maestros, que consideran que los problemas se agravarán con la adolescencia y que en el ámbito académico no podrán tener éxito. Por último, encontramos también varias referencias donde se expresa la creencia de que la mejora depende fundamentalmente de los padres y poco de los docentes, lo que refleja una baja asunción de responsabilidad al respecto.

Pues los niños conductuales irán todos a PCPI, a formación profesional inicial, superarán o no los cursos y de ahí a la calle...

Profesores, Primaria (Valores y actitudes; polo no inclusivo)

Entonces, claro, dices: es que no puedes pedir mucho más. Es decir, básicamente yo, que tengo, mi clase es bastante complicada y lo único que estoy pidiendo es que lo que estoy logrando es que estén calmados (...)

Profesores, Primaria (Valores y actitudes; polo no inclusivo)

B: Nuestro papel es poco...

D: nuestro papel es ser mediadores con la familia, pero la responsabilidad es la familia.

Profesores, Primaria (Valores y actitudes; polo no inclusivo)

Pero también muestran actitudes inclusivas (aunque en menor medida, sólo el 29,4% de sus reflexiones que reflejan valores), y muchos de los maestros se mostraban totalmente contrarios a la creación de aulas específicas. Además, también insistían en que era necesario que el profesorado se mostrara comprometido e interesado, tanto en la detección como en la intervención; e incluso consideraban que la mejora del alumno no dependía únicamente de la familia (como acabamos de ver que opinaban algunos), sino que era responsabilidad de todos los que intervienen con el alumno.

Y que tengan interés, ¿eh? Porque el profesor que tiene interés se le nota. Pero hay otros que a lo mejor...

Profesores, Primaria. (Valores y actitudes; polo inclusivo)

Yo pienso que eso sería un error (hablando de aulas específicas). A mi modo de ver, se tendrían que hacer, dentro de los centros ordinarios, haber mayor número de personal, se pudiera hacer grupos flexibles para esos niños.

Profesores, Primaria (Valores y actitudes; polo inclusivo)

Entre los profesores de Secundaria sólo encontramos 13 extractos que reflejen valores, de los cuales la mayoría se sitúan en el polo inclusivo (9), y sólo 4 en el no inclusivo. Sus reflexiones más inclusivas indican una creencia en la responsabilidad y el papel del docente (y del DO), como importante para hacer que estos alumnos mejoren. De hecho, algunos profesores parecen considerar que estos alumnos podrían llegar a superar sus problemas. También muestran su desacuerdo con la creación de centros o aulas específicas.

Pues todo depende de con quién dé durante su etapa escolar, es muy importante con qué amigos dé y con qué profesores dé también, porque nosotros, anda que el papel que desempeñamos nosotros no es importante, Y en la Primaria también, depende mucho de con qué profesor dé, con qué amigos dé, si tiene la cabeza bien puesta para que los amigos no le influyan demasiado... Claro, esa es una labor que la tienen que hacer bien temprano...

Profesores, Secundaria. (Valores y actitudes; polo inclusivo)

De sus declaraciones incluidas en la perspectiva no inclusiva, encontramos, al igual que en Primaria, el reconocimiento de que la presencia de estos alumnos puede entorpecer a sus compañeros, y también genera sufrimiento en el profesor que está en el aula. Por último, mostraron cierto acuerdo con la creación de aulas o centros específicos para casos de trastornos psiquiátricos serios.

En cuanto a los orientadores, vemos en ambas etapas una perspectiva claramente inclusiva respecto a los valores y actitudes. Todos ellos mostraban gran convicción en la importancia de los valores y el compromiso del profesorado y toda la comunidad educativa desde el principio y ligan la posibilidad de mejora a esta buena detección e intervención, siendo bastante positivos en sus expectativas. Los de ambas etapas se muestran también de acuerdo con que es necesario que los docentes cambien la forma en que comprenden y se sitúan ante estas dificultades y para eso, según los orientadores de Secundaria, ellos tienen un papel importante que cumplir para

ayudarles y ofrecerles más recursos. En ningún grupo estaban de acuerdo con la creación de agrupaciones específicas para este alumnado.

Los orientadores de los equipos hablan además de que tiene que existir un convencimiento entre el claustro de que aprender convivencia es esencial desde el comienzo. Los de Secundaria también reflexionaban sobre los objetivos que se plantean en los institutos y la necesidad de preocuparse por la felicidad de los alumnos y su formación integral. Resulta muy positiva la declaración de una de las orientadoras de Secundaria que decía notar la preocupación y el compromiso de los profesores, de sus intentos por cambiar y mejorar para ayudar a este alumnado.

Hombre, yo creo que los niños con trastornos de conducta, académicamente depende, de si son niños que tienen una intervención a nivel de salud, a nivel familiar y a nivel de centro, son niños que pueden tener un futuro académico como otro cualquiera. Se tienen que dar esas condiciones, no tiene por qué estar unido. Puede haber niños con un trastorno de conducta que tienen esa, bueno, pues esa valoración clínica y además que se ha detectado desde muy pequeños, y que son niños que pueden estar, seguir perfectamente, hacer un bachillerato o hasta una carrera universitaria, vamos estoy segura, y de hecho conozco mucha gente. Orientadores, Primaria. (Valores y actitudes; polo inclusivo)

Nada, yo absolutamente en contra de lo que sea agrupar por agrupamientos estigmatizadores, absolutamente en contra, al contrario.

Orientadores, Secundaria (Valores y actitudes; polo inclusivo)

Pero he visto, y he oído hablar, y he oído la preocupación, y he notado una actitud educativa, no porque lo verbalicen, sino porque lo ves (...) Yo creo que todos los profesores creen, y si se lo preguntas, así lo creen, que ellos su intención es instruir y además formar. Y no dudo que ninguno incluso lo haga.

Orientadores, Secundaria (Valores y actitudes; polo inclusivo)

La última categoría de la subdimensión de *Cultura* hace referencia a la *Actitud hacia la mejora* que muestran los participantes, sus creencias acerca de la posibilidad de introducir cambios innovadores en su práctica, de formarse, de tener éxito en su trabajo con estos alumnos, etc. Un total de 89 extractos de los grupos de discusión se incluyeron en esta categoría y su distribución por grupos y en el polo inclusivo o no inclusivo queda reflejada en la Fig. 4.5.

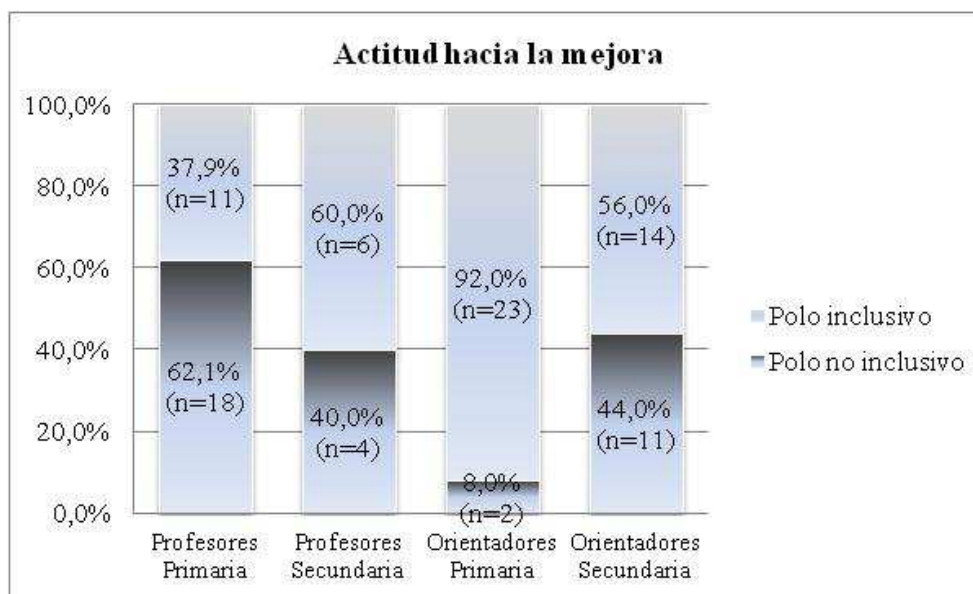


Fig. 4.5

De forma similar a la anterior categoría, encontramos mayores referencias no inclusivas entre los maestros de Primaria (18). Los profesores de Secundaria se vuelven a repartir de forma equitativa entre reflexiones inclusivas (6) y no inclusivas (4). Los orientadores de Primaria, claramente, se sitúan en el polo inclusivo (23) y los orientadores de Secundaria muestran aproximadamente el mismo número de reflexiones de ambas perspectivas (14 y 11), lo que supone un aumento de posturas más remediales respecto a las categorías anteriores.

Más concretamente, las referencias de los docentes de Primaria, son mayoritariamente no inclusivas. Encontramos varios comentarios que reflejan desesperanza o *burn out* y poca confianza en que haya cosas que puedan hacer. Incluso en un grupo de discusión, al hablar del trabajo del equipo de orientación, expresaban claramente cómo, de antemano ya saben que las medidas que les propone el orientador no van a funcionar. Respecto a la formación, varias profesoras comentaron que no necesitan más, sino que son de hecho los orientadores los que tendrían que mejorar su formación.

C: el problema de esto es que lo que estás hablando es el “burning teacher”, la quemazón que tenemos ya y que quieres cambiar de centro porque estás hasta las narices de las disconductas, porque ves que no llegas... Llegas a tal nivel de desmotivación profesional que yo creo que lo que... yo lo peor que llevo, a mí lo que me pasa es que digo: bueno, yo no puedo hacer más.

F: te crees tan impotente...

Profesores, Primaria (Actitud hacia la mejora; polo no inclusivo)

Es más, yo, antes de ponerlas en práctica le he dicho: esto no me va a funcionar. Porque yo ya lo he puesto en práctica.

Profesores, Primaria (Actitud hacia la mejora; polo no inclusivo)

E: más formación no necesitáis

F: Vamos a ver, es ayuda lo que necesitamos

C: Vamos a ver, yo sí estoy formada.

Profesores, Primaria (Actitud hacia la mejora; polo no inclusivo)

Yo te voy a devolver la pregunta. ¿no sería que los psicólogos y pedagogos no tendrían que tener una formación más en magisterio? ¿No sería que ellos nos desconocen totalmente y solamente van con ideas brillantes la mayoría de las veces que no llegan a ningún lado? ¿No será que la formación que están dando en psicopedagogía, pedagogía y todo esto es una... caca patatera?

Profesores, Primaria (Actitud hacia la mejora; polo no inclusivo)

Esto no quita que, como en la categoría anterior, también encontramos bastantes referencias que se sitúan en un polo inclusivo, aunque el número sea menor. De hecho, hay profesoras que sí reclaman más formación y que ésta sea más práctica, que les gustaría tener también más tiempo para pensar, trabajar y preparar las cosas. Algunas aceptarían con gusto la creación de un grupo de dificultades como algo novedoso que podría ayudarles a canalizar su malestar.

E: ¿Y un profesional clínico que entrara, hiciera algún trabajo?(...)

C: Yo no metería alguien clínico... yo metería mejor formación

A: a lo mejor en lo clínico sí necesitaríamos un conocimiento más, pero un tipo de formación

A: yo intentaría aumentar en formación tanto clínica como educativa

E: ¿en formación pero no en personal?

C: yo creo que no, porque es un ambiente totalmente diferente al educativo. Y nosotras como maestros entendemos mejor todas las posturas, tanto del tutor, de los padres, vives este clima social.

Profesores, Primaria (Actitud hacia la mejora; polo inclusivo)

Los profesores de Secundaria reflejan ambas perspectivas en cuanto a la actitud hacia la mejora. Por un lado, muestran una perspectiva menos inclusiva cuando se les pregunta acerca de incorporar un profesor más en el aula y ellos mismos reconocen que aunque quizá sea más fácil atender a los alumnos así no les convence esta opción. También encontramos una verbalización que indica poca esperanza en poder cambiar las cosas cuando, ante la pregunta directa de qué necesitarían para situaciones graves, no son capaces de encontrar opciones y directamente dicen: “*Es imposible*”. Por otro lado, encontramos una actitud más inclusiva en su claro convencimiento de que necesitarían más formación inicial y permanente, tanto para poder detectar mejor los problemas como para manejarlos después.

De todas maneras aparte yo creo que nos falta formación para atender ciertos casos. A mí hay ciertos casos que se me escapan totalmente de las manos, yo tengo ahora... o sea, tengo formación para tratar de dar mi asignatura con unos cuantos recursos, lo mejor que pueda, pero hay casos que no, se me escapan totalmente, no sé qué puedo hacer...

Profesores, Secundaria. (Actitud hacia la mejora; polo inclusivo)

Por lo que respecta a los orientadores vemos más diferencias entre ambas etapas que en otras ocasiones. Los de Primaria reclaman mayor y mejor formación para todos, desde la inicial a la permanente, y que ésta vaya más encaminada a saber atender a la diversidad en general

(algunos apoyan la creación del grupo de dificultades con el profesorado). Incluyen también la necesidad de que se fomenten momentos de reflexión, de revisión de planes y de planificación para ayudar a mejorar la práctica docente. En general se muestran satisfechos con su trabajo a pesar de querer hacer más cosas. La única idea menos inclusiva que encontramos entre los orientadores de Primaria en este tema es que una de ellas consideraba que la empatía y la sensibilidad del profesorado no se pueden aprender sino que es una cuestión de actitud o personalidad.

Claro, o el: oye, ¿qué podemos hacer para conseguir que este niño aprenda a leer? Y es muy diferente, y eso depende de nosotros. Y claramente todos tenemos que aprender. No es que los demás aprendan que yo trabajo fenomenal en grupo y en red, no. Yo también tengo que aprender. Tengo una disposición, tengo un tal y otro tendrá una disposición, o 0 o 100. Y también hay que crearse estrategias personales. Es más un cambio desde ahí y por eso tienen que funcionar las estructuras que ya están creadas.

Orientador, Primaria. (Actitud hacia la mejora; polo inclusivo)

Los orientadores de Secundaria muestran reflexiones de ambas perspectivas. Entre sus referencias incluidas en el polo inclusivo encontramos una clara demanda de mayor formación específica para ellos (tanto clínica como pedagógica) y también para el profesorado, sobre todo para que éstos puedan comprender el problema y no acaben con mayor desesperanza y sensación de falta de control. Creen que el profesorado de Secundaria está peor preparado que los maestros y necesitarían aprender, por ejemplo, estrategias de modificación de conducta con su asesoramiento; es interesante ver cómo son conscientes de que los profesores les demandan un asesoramiento más práctico. Reconocen que la detección y el diagnóstico en el caso de los alumnos con TDAH ha servido para mejorar la comprensión y la intervención. Por último, muestran también satisfacción con su trabajo a pesar de las frustraciones que pueden ir encontrando.

Mira, has tocado un tema que es que de verdad que pasa. Cuando el profesor reacciona a la defensiva es porque no conoce que detrás de esa situación estrambótica que le está despeinando la clase, hay algo que se puede enfocar de otra manera, y personaliza, y este tío va a por mí, no sé qué. De antemano una de las pautas que le puedes dar al profesor es: mira, no personalices, todas estas cosas no van por ti, no es porque te vaya a hacer la faena, es que no se puede estar quieto, y ya vas explicando, ya vas dando pistas. Pobre profesor el que se vaya todos los días a su casa con la idea de Dios mío, la que me ha caído encima, pobrecito...

Orientadores, Secundaria. (Actitud hacia la mejora; polo inclusivo)

Yo es que pienso que además de esa coordinación, ahondando en lo anterior, que hace falta un poco a veces una formación práctica que te permita decir: vamos a ver, porque muchas veces la formación que tienes en teórica, porque según este libro y tal, pero lo que el profesorado está demandando es que tengas una formación práctica

Orientadores, Secundaria (Actitud hacia la mejora; polo inclusivo)

Otra cosa que se necesita, como formación, con mayúscula. Vas a mirar toda la formación que hay colgada en la página de educamadrid y no hay ninguna que se refiera a intervención con esas situaciones. Ninguna.

Orientadores, Secundaria. (Actitud hacia la mejora; polo inclusivo)

Como decíamos, en esta categoría encontramos un aumento de referencias del polo remedial entre los orientadores de instituto. Muchas de sus reflexiones indican una sensación de desbordamiento o de sentimiento de incapacidad, precisamente por estar insuficientemente formados. En varias ocasiones reflejan también el poco margen de actuación que tienen tanto ellos como el profesorado, ya sea por falta de medios, por la falta de flexibilidad del sistema, por la dificultad de cambiar algunas medidas de convivencia si el equipo directivo o las familias no están de acuerdo, etc.

Pero que incluso a veces en esa parcela te sientes a veces perdida, porque no tienes suficiente formación, o porque no sabes, o porque te faltan recursos, o porque te ves desbordada...

Orientadores, Secundaria (Actitud hacia la mejora; polo no inclusivo)

Yo a veces me siento impotente. Dices ¿cómo voy a luchar con esto? Es que a veces me veo como Don Quijote

Orientadores, Secundaria (Actitud hacia la mejora; polo no inclusivo)

Cuadro 4.4. Síntesis: Cultura

En este punto hemos visto las distintas perspectivas que mantienen profesores y orientadores en ambas etapas respecto a cómo debe ser la organización de la colaboración entre los miembros del centro para mejorar la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta y los valores y actitudes de los mismos.

En cuanto al *Liderazgo*, los docentes de ambas etapas parecen demandar un equipo directivo que les respalde, sobre todo, en lo que a la aplicación de sanciones y mantenimiento del orden se refiere. Sin embargo, los orientadores mantienen una perspectiva más inclusiva y consideran que el equipo directivo debe facilitar una organización más colaborativa, una estructura más flexible que facilite la atención a este alumnado, que movilice los recursos existentes para poder atenderles y que trabaje de forma coordinada con el Equipo o DO y respalde sus actuaciones.

También en su idea sobre la forma de *Colaboración interna*, los profesores se muestran menos inclusivos que los orientadores. Entre las necesidades más inclusivas que plantean se encuentran de acuerdo con la necesidad de un mayor número de reuniones del equipo docente y que estas estén pautadas de antemano. Además, los maestros creen que sería positivo trabajar más en equipo, y los profesores de Secundaria tienen clara la necesidad de promover una organización horizontal en los institutos (demanda que coincide con la de los orientadores de su etapa). Destaca también en ambas etapas la valoración positiva que hacen los docentes de las relaciones que mantienen entre compañeros como elemento afectivo que les sirve de apoyo en momentos de tensión con este alumnado. Sin embargo, se percibe en ambos grupos una idea que coincide con una cultura compartimentada según la especialización de cada profesional, (por ejemplo, el PT trabaja con alumnos diagnosticados, el orientador evalúa, etc.).

(continuación Cuadro 4.4 Cultura)

Los orientadores, como hemos dicho, se muestran inclusivos con más frecuencia y defienden la necesidad de una organización que facilite en mayor medida esa coordinación e implicación de toda la comunidad educativa, el trabajo en equipo, el debate y el diseño de protocolos y programas compartidos, con criterios unificados. Consideran que desde su papel deben ayudar al profesorado a cambiar la forma en que comprenden estos problemas y a que se sientan apoyados y acompañados. Los orientadores de Secundaria también manifestaban algunas ideas menos inclusivas, sobre todo en lo que a gestión de la disciplina se refiere. Algunos de ellos mantienen que es responsabilidad de la persona que ha sido agraviada o ha vivido el problema de conducta solucionarlo; algunos son también partidarios de los planes de modificación de conducta.

Por último, hemos explorado las ideas que mantienen acerca de la *Colaboración externa*. En cuanto a la relación con las familias, en todos los grupos de discusión se puso de manifiesto que suele ser dificultosa pero que resulta fundamental una actuación coordinada para conseguir mejoras. A la hora de explicar estas dificultades y proponer mejoras, los docentes de ambas etapas mantienen posturas similares, preferentemente menos inclusivas, al responsabilizar a las familias de los problemas de coordinación.

Hacen alguna propuesta que implica cambios en el propio centro educativo, como ampliar el número de horas pautadas para la coordinación o la existencia de alguna figura que pueda acudir a los hogares en casos especialmente complicados. Sin embargo, en todo caso, parecen transmitir una idea de que la familia debe apoyar lo que se decida en el centro y no encontramos alusiones a la implicación de la familia en tomas de decisiones o en la necesidad de acordar medidas con ellos. Los orientadores, aunque en Secundaria también reflejan algunas ideas similares a los docentes por responsabilizar a los padres de algunos problemas de coordinación, se muestran más inclusivos y hacen más propuestas que implican al centro, como dotar al profesorado de herramientas y recursos profesionales para resolver los problemas de forma conjunta con las familias, crear un contexto de relación positiva con todas (no sólo con las de los alumnos conflictivos) o ampliar el horario de atención.

En cuanto a la coordinación con servicios externos, los docentes reconocen su importancia pero hablan poco de este aspecto y parecen entenderla como un intercambio de información. Los orientadores, que son los responsables de esta coordinación, reflexionan más sobre el tema y en ambas etapas consideran fundamental institucionalizar las reuniones con los servicios de Salud Mental y que éstas se dediquen a acordar planes de intervención más que a una mera transmisión de información. En Primaria, aunque en ocasiones parecen comprender que cada profesional interviene en su parcela, se muestran receptivos a la posible incorporación de profesionales con formación clínica para asesorar al profesorado (no para hacer terapia). Los orientadores de Secundaria parecen más acostumbrados a la incorporación de servicios externos al centro educativo para la aplicación de diversos planes, sobre todo en tutorías. Aunque en ocasiones se diría que entienden esta intervención externa como algo parcelado (derivar a un servicio externo que diagnostique y dé pautas, por ejemplo), consideran que sería más positivo que estas intervenciones externas fueran compartidas por el profesorado y trabajadas por él de forma continuada.

(Continuación Cuadro 4.4 Cultura)

En cuanto a los *Valores y actitudes*, hemos visto cómo predominan los inclusivos de forma general aunque estos son menos frecuentes entre los profesores, sobre todo el caso de Primaria. Aunque la mayoría no está de acuerdo con la creación de aulas o grupos específicos, los maestros muestran expectativas negativas hacia este alumnado y confían poco en que, por su intervención, puedan mejorar. Entienden, tanto ellos como los profesores de Secundaria, que la presencia de estos alumnos puede ser perjudicial para el resto de la clase. Por su parte, los docentes de institutos se muestran algo más inclusivos en sus actitudes y sí confían en que con una buena intervención del docente y el departamento de orientación estos estudiantes pueden superar sus problemas.

Los orientadores son claramente inclusivos, confían en la superación de las dificultades a través de una detección temprana y una intervención sistémica, insisten en la necesidad del compromiso e interés por parte del profesorado y de que éstos comprendan estos problemas y son contrarios a la creación de aulas o centros especiales para este alumnado.

En cuanto a la *Actitud hacia la mejora*, la tendencia es de nuevo similar si bien entre los orientadores de Secundaria aumentan las referencias remediales. Algunos maestros de Primaria se muestran poco confiados en que haya cambios que ellos puedan introducir, hay verbalizaciones que indican cierto *burn out* (como ellos mismos dicen) además de considerar que están suficientemente formados y son los orientadores los que deben mejorar su formación para darles una ayuda más práctica y eficaz. Bien es verdad que hay otros maestros que sí reclaman una mayor formación y la posibilidad de tener más momentos para trabajar y

• Políticas

En la segunda dimensión, *Políticas*, encontramos 147 extractos que suponen reflexiones de profesores y orientadores acerca de las decisiones que se toman en el centro que afectan a la *Convivencia* o al *Planteamiento Curricular*. Como se puede observar en la Tabla 4.12, la mayor parte de ellas se refieren a aspectos relacionados con la convivencia del centro y la forma de trabajarla.

Tabla 4.12. Porcentaje y nº de extractos en las categorías de la dimensión 2 (Políticas) – Profes/Orient.

| | Total de extractos |
|---------------------------------|--------------------|
| Convivencia | 76,9% (n=113) |
| Planteamiento curricular | 23,1% (n=34) |

Comenzaremos en primer lugar por analizar lo que dicen acerca de la *Convivencia*. En la Fig. 4.6 vemos cómo se distribuyen las declaraciones de los distintos colectivos en ambos polos. En esta ocasión, los maestros de Primaria mantienen posturas más claramente inclusivas mientras son los docentes de Secundaria quienes más ideas del polo no inclusivo manifiestan, aunque en todo caso también proporcionan reflexiones inclusivas. Los orientadores de ambas etapas se sitúan en un polo inclusivo de forma clara. Llama la atención que el mayor número de

reflexiones acerca de este tema lo hacen los orientadores de Secundaria (45 en total) y después los profesores de institutos (35), mientras que maestros y orientadores de equipos hablaron de la convivencia en menor medida.

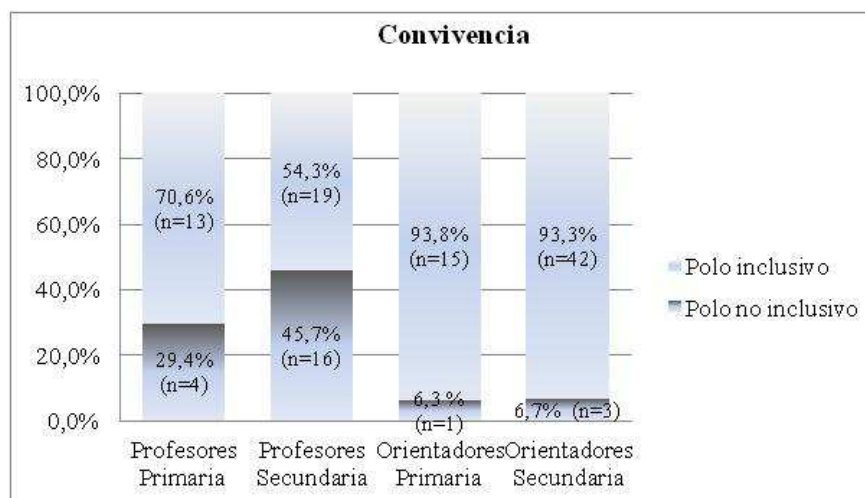


Fig. 4.6

¿Qué opinan los participantes acerca de las normas del centro y cómo deben aplicarse con el alumnado con problemas emocionales y de conducta? Pues bien, comenzando por los maestros de Primaria, sus posturas incluidas dentro del polo inclusivo reflejan la creencia de que las estrategias punitivas que tiene el centro (partes, expulsiones) son medidas muy extremas que no suelen funcionar con niños pequeños. En alguna ocasión se quejan de que se haya quitado la figura de los delegados o representantes, así como afirman que las asambleas serían buenas estrategias para mejorar la convivencia de todos (aunque ellas no lo están aplicando). La negociación de las normas con los alumnos aparece como un elemento fundamental según su opinión.

E: ¿Y qué actividades hay que puedan facilitar la participación de los alumnos en cosas del colegio, asambleas, actividades extraescolares...?

C: pues no hay casi nada, porque con esto de que cambiaron la EGB que había representación de alumno y ya se ha pasado a que no hay representación de alumnos.

E: Y vosotras creéis, yo sé de algún cole que tiene asambleas de alumnos y tal, ¿eso sería bueno hacerlo aquí?

A: Sí, sería bueno

A: para todos los alumnos sería bueno.

Profesores, Primaria (Convivencia; polo inclusivo)

Entonces en la primera sesión que hicimos fue precisamente eso, poner unas normas entre todos, incluimos los profesores, que las tenemos las cartulinas puestas por los pasillos y demás. Normas del centro, normas de alumnos y normas de profes. Y al lado de la norma un poco pues para no poner castigos, pero sí la corrección. Si no se cumple esa norma, qué tenemos que hacer. Entonces claro, ellos lo saben, lo tienen puesto... el primer paso es ese.

Profesores, Primaria (Convivencia; polo inclusivo)

Sin embargo también nos encontramos con algunas opiniones que reflejan una concepción menos inclusiva. Por ejemplo, algunas maestras entienden que los partes son eficaces para que los padres se enteren del comportamiento de sus hijos y hablen con ellos. En el caso de las expulsiones, algunas defendían que podía ser útil tanto para el alumno como para ellas como profesoras y para los compañeros y sorprende la crudeza con que lo expresan.

F: ¿Y vale para algo? Pues a lo mejor no, pero mira, sinceramente, y así, a petit comité, te quedas más ancha que larga esa semana.

A: Tú descansas

F: y los compañeros de su alrededor, que están hasta las narices de él...

C: Sí, sí, las expulsiones son una bendición

C: y para el resto de chicos es una bendición...

Profesores, Primaria (Convivencia; polo no inclusivo)

Los profesores de Secundaria en esta ocasión muestran aproximadamente el mismo número de reflexiones de una y de otra perspectiva. Por un lado, cuando hablan del sistema de sanciones y partes, parecen no encontrar otra solución y las propuestas que surgen suelen ser de tipo punitivo (aula donde ir si se les castiga). Al igual que las profesoras de Primaria, entienden que las expulsiones son positivas para los compañeros que así descansan. También encontramos algunos extractos que reflejan la idea de que no puede haber nada sistemático y planteado de antemano de forma global que vaya a funcionar puesto que depende mucho de cada alumno.

E: ¿los partes creéis que son útiles?

A: Sí, es que no queda otro remedio... se habla, se intenta solucionar... pero cuando no queda más remedio...

Profesores, Secundaria (Convivencia; polo no inclusivo)

Claro, es que a algunos les funciona y a otros no. Eso ya... La cuestión es probar. Profesores, Secundaria (Convivencia; polo no inclusivo)

Pero como veíamos en la Fig. 4.6, también mencionan muchos aspectos dentro de una perspectiva inclusiva que merece la pena destacar. Además de críticas a estrategias punitivas como partes y sanciones o la creación del aula donde van los expulsados, hablan positivamente de la existencia, en uno de los institutos, de una norma implícita de no expulsar de clase. Proponen algunas medidas reparadoras que puedan sustituir a las expulsiones (arreglar algo del IES, por ejemplo) y reflejan la necesidad de ser flexible en la aplicación de las normas con este alumnado. En relación con esto encontramos una idea algo más preventiva y es que reclaman tener información sobre los alumnos para saber cómo actuar y tratarles y de esta manera para prevenir la aparición de determinados conflictos.

B: Castigos de limpiar

D: o por la tarde, que tienes que limpiar el jardín...

Profesores, Secundaria (Convivencia; polo inclusivo)

Pero pasa como cuando antes se iban a la biblioteca, se iban a nada, a estar allí guardados, escondidos, aquí a la vista, se iban a nada.

Profesores, Secundaria (Convivencia; polo inclusivo)

Es importante saber hasta dónde puede llegar ese chico, porque... Ha habido épocas en que a lo mejor no te informaban, ¿eh? Había un momento en que no contaban, no se contaba el chico tiene este problema. Y eso no está bien, porque tú no sabes en un momento dado en clase, puedes decir o hacer algo que a este chico le dispare sin tú ser consciente de haber hecho nada... Sí es importante.

Profesores, Secundaria (Convivencia; polo inclusivo)

Los orientadores en ambas etapas muestran claramente una perspectiva inclusiva en su concepción de cómo debe ser gestionada la convivencia en los centros para mejorar la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta. En Primaria, destacan varios aspectos. En primer lugar, creen fundamental que el Plan de Convivencia esté bien diseñado y se entienda como un proceso que se pone en marcha desde que los alumnos son pequeños; que se incluyan planes de mediación, de resolución de conflictos, alumnos ayudantes o promoción de la conducta prosocial. Insisten en que se prioricen estos aspectos frente a otros contenidos más académicos y ven que esto resulta difícil en los colegios. En segundo lugar, reflexionan acerca de las relaciones que se establecen entre los miembros del centro y la necesidad de que se refuercen y saneen. Por último, ante casos ya concretos, proponen el establecimiento de un protocolo de actuación que conozca todo el mundo para las situaciones de alteraciones graves de comportamiento.

Yo solamente decir que los planes de convivencia existen, ¿vale? Y que se debe implementar de una forma sistemática y real desde muy pequeños, eh... y que es todo un proceso. El proceso de la convivencia entiendo que es un proceso difícil pero que se debe iniciar desde muy pequeños, ¿vale? Y que ya los centros cuentan con planes de convivencia pero hay que ponerlos en marcha.

Orientadores, Primaria (Convivencia; polo inclusivo)

De hecho yo he visitado algunos centros donde hay un trabajo sobre la cultura de la mediación, de cómo acercarse a los problemas desde una posición constructivista, y es que, es que cambia. Tú entras en ese centro y, no sé, lo hueles. Hueles que hay buen clima. Hay buen clima, entonces, hay un clima de confianza, entonces yo creo que es eso, es un cambio de mentalidad importante por parte de toda la comunidad educativa.

Orientadores, Primaria (Convivencia; polo inclusivo)

Los orientadores de Secundaria, que reflexionan largo y tendido sobre la convivencia, coinciden con los orientadores de Primaria en la necesidad de tener un plan de convivencia como elemento preventivo y que no incluya tantas medidas sancionadoras sino otras más reparadoras, y critican la legislación de la Comunidad de Madrid donde sólo se habla de sanciones y no de mediación, ni de resolución de conflictos, etc. Además de valorar duramente las expulsiones del centro por generar mayores problemas y no resolverlos, discuten acerca de algunas medidas correctoras, como dedicar más horas a realizar alguna tarea, aunque no parecen de acuerdo con que se utilice como castigo la realización de tareas escolares. Insisten, sobre todo, en que las medidas deben estar recogidas en los planes previamente y todo el personal

debe conocerlas para saber cómo actuar. Para ello parece necesario que el profesorado tenga formación acerca de los programas de modificación de conducta. Una orientadora insistía con gran convicción en que cuando hay un problema de convivencia debe resolverlo el profesor que ha vivido la situación conflictiva.

Otro aspecto que resulta muy relevante para los orientadores de Secundaria es la relación del profesor con los alumnos. En muchas ocasiones insisten en que el profesor debe saber llegar a los alumnos, darles confianza, conocerles y mostrar afecto y empatía. Afirman que es necesario que se les hable con más cariño y se les pregunte; que sientan que se les intenta ayudar y se les escucha. Pero entienden que en los institutos falta tiempo para hablar con los alumnos tranquilamente y de hecho, una de las cosas que más demandan es que el tutor esté más horas en clase para conocerles mejor. En el caso de los alumnos más difíciles, les pareció bien la propuesta de uno de sus compañeros de hacer un seguimiento donde el tutor dedicara media hora semanal a hablar con ellos individualmente y hacer un seguimiento de su progreso. En varias ocasiones hablan también de la importancia de dar responsabilidades al alumnado, preguntar su opinión acerca del funcionamiento del centro (normas o actividades), dejarles elegir, etc. y, como elemento motivador, proponen las actividades extraescolares -como hip-hop o teatro-, que faciliten su implicación en algo escolar.

Además de la mejora de las relaciones profesor-alumno, indican que las propias relaciones entre profesores son importantes y deben cuidarse al servir de modelo para todos y contribuir al clima del centro. Por último, critican la legislación por dejar fuera al orientador de las comisiones de convivencia, lugar donde creen que su perspectiva puede ser un elemento facilitador de la inclusión de este alumnado.

A nivel de convivencia es básico que haya un Plan de Convivencia en el centro que plantee desde el tema de los delegados y subdelegados, a lo que comentaba antes de la mediación que puedan hacer alumnos que puedan estar pendiente de conflictos, y que haya proyectos en los centros de verdad que a los chavales les puedan interesar, y que aparte de la temática general que haya pues temas de lectura, teatro, baile, que haya más cosas que les pueda motivar y que los chavales también puedan ir motivados aparte de..., creo que todo eso ayuda a que haya un buen clima en el centro y que no solamente se vea en el aula sino que a todos los niveles, y que se sientan bien, es importantísimo que tanto los profesores como toda la gente que trabaja en el centro se sienta en un clima agradable, eso se transmite a los chavales. Orientadores, Secundaria (Convivencia: polo inclusivo)

Ah, y otra, la afectividad y la empatía. Eso es importantísimo. Si uno no es capaz de tener afecto por sus alumnos, no puede hacer nada. Creo que un mínimo de afectividad y de empatía es necesario e imprescindible.

Orientadores, Secundaria (Convivencia: polo inclusivo)

Pero antes de llegar a esa situación, cuando ya están las cosas, tendríamos que pensar en algo que tendría que partir de la participación de los chicos. Vamos a ver, este es un lugar donde vamos a pasar bastantes años de nuestra vida, unos años importantes, unos años bonitos o como sea. ¿Cómo te gustaría que fuera? Partir de ellos. Orientadores, Secundaria (Convivencia: polo inclusivo)

Una de las cosas interesantes es, cuando han agraviado a un profesor, de alguna forma que ayude a un profesor. (...) El centro debería tener pensado cosas que hacer. Orientadores, Secundaria (Convivencia: polo inclusivo)
Lo que dice ella tiene razón, ningún alumno de esos responde bien a los castigos, sino si les dices que estás dispuesto a ayudarles, que les das cariño, son gente que generalmente responde bien...Orientadores, Secundaria (Convivencia: polo inclusivo)

La segunda categoría incluida en la dimensión de *Políticas* incluye las reflexiones sobre los objetivos curriculares que se plantean en los centros y los contenidos que se trabajan, así como acerca del papel de planes como el de Acción Tutorial. En la Fig. 4.7 vemos cómo se distribuyen los 34 extractos de esta categoría en los polos inclusivo / no inclusivo en cada colectivo. Como se puede observar, es un tema del que hablan muy poco los participantes en general, sobre todo en comparación con otras categorías como la anterior, *Convivencia*, y apenas lo mencionan los docentes. Las pocas verbalizaciones de los profesores se sitúan principalmente en una perspectiva no inclusiva mientras que las de los orientadores son claramente inclusivas.

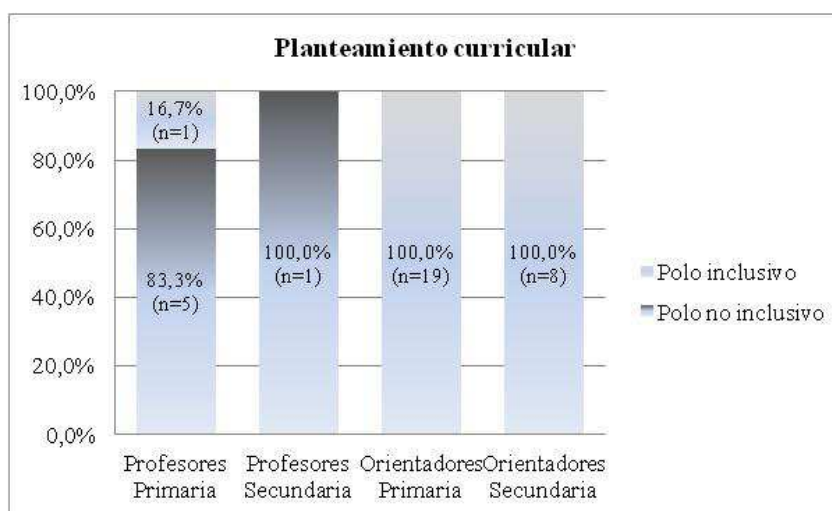


Fig. 4.7

Entre los maestros de Primaria, uno comentó que necesitan trabajar más de forma transversal temas de comportamiento y plantearse como objetivos las normas y límites; pero esa es la única referencia que hemos encontrado dentro de la perspectiva inclusiva acerca del *planteamiento curricular*. Las demás, dentro del polo no inclusivo, reflejan la idea de que, aunque enseñan otros contenidos no académicos, no se trata de su papel sino de la familia. Y de hecho no muestran confianza en que lo que están aplicando en algunas tutorías tenga ninguna eficacia. En otra ocasión donde sí hablan de enseñar contenidos más relacionados con la competencia social, lo hacen pero refiriéndose exclusivamente a este alumnado.

Vamos a ver, es que la educación empieza en casa. Nosotros formamos, no educamos. Es decir, lo básico, aunque tú también educas porque está el currículum oculto ese tan famoso que hay, pero nuestra función realmente es

formar y... es formar. Es una formación integral del alumno. Pero la educación, donde debe de partir realmente es de la casa. Profesores, Primaria (Planteamiento curricular; polo no inclusivo)

Y ahora se está haciendo una especie de tutoría semanal, se supone que para mejorar el funcionamiento en las clases, y yo, lo que estamos haciendo no le veo fruto. Profesores, Primaria (Planteamiento curricular; polo no inclusivo)

Los profesores de Secundaria sólo recogen en una ocasión una reflexión acerca de medidas que puedan ir encaminadas a la acción tutorial o los contenidos que se enseñan y es para mostrar una creencia de que debe hacerse una intervención con el alumnado de forma específica, sin valorar las posibilidades de una intervención grupal en la tutoría como elemento preventivo:

Por ejemplo, aquí perdemos un montón de horas que echamos con la prevención de drogodependencias en 1º y 2º y esas horas no valen en general para mucho, a lo mejor todas esas horas se podrían invertir en chavales en concreto. Profesores, Secundaria (Planteamiento curricular; polo no inclusivo)

Los orientadores de ambas etapas, en cambio, reflexionan con mayor frecuencia acerca de este tema (sobre todo en Primaria) y siempre desde una perspectiva inclusiva. En Primaria hacen especial énfasis en el papel de la acción tutorial y la aplicación de programas de habilidades sociales y resolución de conflictos. Consideran que en las tutorías se pueden utilizar instrumentos que ayudan a detectar problemas de convivencia y luego intervenir de forma grupal, pero encuentran que un problema fundamental es que en Primaria no está reconocida la hora de tutoría dentro del horario. Afirman también que es necesario realizar actividades de todo el colegio donde se enseñan determinados temas (día de la Paz, por ejemplo) y se mejora la cohesión del grupo. Por último, reconocen una creciente preocupación por la enseñanza de contenidos académicos, de terminar el temario propuesto y la presión de evaluaciones externas, algo que hace que la acción tutorial y la enseñanza de otros aprendizajes se deje de lado.

Y además es que lo he notado últimamente por ejemplo en relación con las famosas valoraciones esas del mes de mayo. Yo he visto ahora centros donde la obsesión es, que está bien, los niños tienen que tener buena ortografía, etc., etc., pero se va mucha preocupación con que si me quedo el último, si estoy el primero, y todas las clases tienen que hacer un dictado, y creo que no se puede olvidar la acción tutorial que está muy, muy abandonada. Tú tienes clases con chavales con problemas de conducta, y no se está organizando un recurso como la Asamblea de Clase, las normas que la clase elabora, la revisión de la convivencia... Muchas veces no es tanto cuestión de medios, que también, no quiero decir que no hagan falta medios. Pero no está suficientemente destacada la importancia de la función tutorial para resolver problemas, para hacer personas, para enseñar a debatir, para admitir las diferencias, para todo eso. Orientadores, Primaria (Planteamiento curricular; polo inclusivo)

Los orientadores de los institutos coinciden con los de los equipos en esta preocupación excesiva por terminar el temario y dar el currículum, sin incluir en los objetivos la competencia emocional como una de las básicas. De hecho insisten en que los docentes deberían asumir que es un objetivo que además debe evaluarse. También se muestran favorables a la aplicación de

programas en las tutorías que desarrollen habilidades sociales, autoestima, asertividad, etc. y a que el profesorado luego refleje el contenido trabajado en la tutoría en su asignatura.

No, es que yo creo que en la pública está muy normativo. Y se dice: este es el currículum, y hay que terminar aquí, y no sé qué... ¿cuántos alumnos han suspendido, cuántos tal...? y no se dice ¿Cuántos han salido educados?
Orientadores, Secundaria (Planteamiento curricular; polo inclusivo)

Claro, eso siempre está con este rollo del currículum que tienes que cumplir, que llegar aquí...
Orientadores, Secundaria (Planteamiento curricular; polo inclusivo)

Cuadro 4.5. Síntesis Políticas: convivencia y Planteamiento Curricular

En resumen, de los aspectos relacionados con el nivel de política del centro, lo que más les preocupa es la *Convivencia*, sobre todo en la etapa de Secundaria. Los maestros y profesores de instituto muestran ideas de ambas perspectivas. Aunque muchos reconocen la ineficacia de los partes y expulsiones, tienen pocas propuestas que incluyan medidas más reparadoras o preventivas (aunque estas propuestas son algo más numerosas en Secundaria). Los profesores de Secundaria sí hablan de ser más flexibles con el alumnado con problemas emocionales y de conducta y reclaman mayor información para saber cómo actuar y prevenir los conflictos. Los orientadores son claramente inclusivos y hacen alusión a una gran variedad de aspectos. En Primaria sobre todo insisten en el diseño y aplicación del plan de convivencia en todos sus niveles, incluyendo la aplicación de programas y actividades específicas que mejoren las relaciones. En Secundaria, los orientadores reclaman también un plan de convivencia como elemento preventivo y que proponga medidas menos sancionadoras y más reparadoras, que sea conocido y compartido por todo el profesorado y donde el departamento de orientación tenga un papel importante. Dedicar varias reflexiones a la importancia de establecer buenas relaciones entre profesores y alumnos, donde aquellos muestren empatía y afecto y les den confianza. Consideran fundamental que el tutor pueda estar más tiempo con sus alumnos para poder conocerlos mejor. Proponen el dar más voz al alumnado, tanto en toma de decisiones como en la participación de actividades extraescolares que puedan ser más motivadoras.

Del *Planteamiento Curricular* hablan mucho menos y de hecho son prácticamente los orientadores (sobre todo los de los equipos) los únicos que hacen reflexiones a este respecto. Los profesores de Primaria de nuestros grupos de discusión se muestran más tradicionales en su idea de los contenidos que hace falta enseñar y confían poco en la eficacia de las tutorías. Los orientadores en ambas etapas se muestran de acuerdo con que es fundamental reforzar la acción tutorial y aplicar programas que desarrollen la competencia social y emocional. En Primaria la ausencia de una hora reservada a la tutoría parece dificultar la aplicación de intervenciones grupales (al igual que en Secundaria las pocas horas del tutor con su clase dificulta sus relaciones). En ambas etapas también destacan que existe demasiada presión por terminar los contenidos de cada asignatura y esto hace que se dedique menos tiempo a la enseñanza de otras habilidades.

• Prácticas

En la tercera dimensión, *Prácticas*, encontramos 154 referencias a un amplio espectro de elementos, desde la metodología que se utiliza en clase al modelo de asesoramiento que debe seguir el orientador, pasando por la organización de los apoyos y la gestión de la disciplina. En la Fig. 4.8 queda reflejada la distribución por colectivos de estas verbalizaciones según correspondan a un polo más o menos inclusivo. A primera vista puede verse cierta progresión en las posturas, encontrando un mayor número de extractos no inclusivos entre los maestros de Primaria. Los profesores de Secundaria por su parte muestran ambas perspectivas aproximadamente en la misma medida y los orientadores, tanto de Primaria como de Secundaria, prefieren actuaciones más inclusivas, aunque de un tercio a un cuarto de sus respuestas también se enmarcan en el polo no inclusivo. Con el fin de facilitar la lectura, iremos exponiendo, para cada aspecto de la práctica educativa (metodología, organización, gestión de la disciplina, modelo de asesoramiento) las respuestas que reflejan posiciones más y menos inclusivas, contraponiendo ambas.

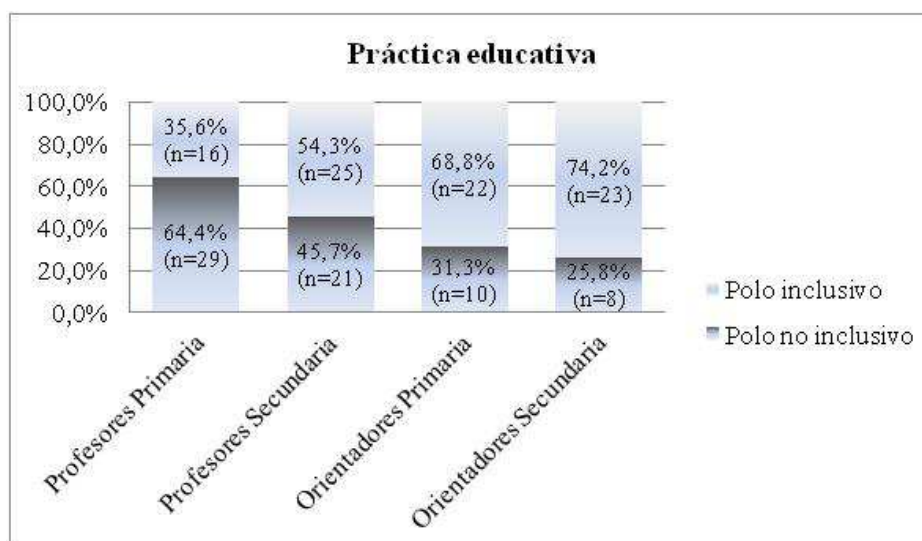


Fig. 4.8

Los maestros de Primaria, que manifiestan opiniones preferentemente no inclusivas en este punto, hablan poco de estrategias metodológicas u organización de la actividad. Aunque algunos de ellos sí consideran que la organización de la clase puede evitar estos problemas si se trabaja por proyectos o con dinámicas de grupos y desdobles, hay otros que creen que aunque se hagan asambleas o centros de intereses, al no ser esa la atención que necesita el alumno, su comportamiento va a seguir siendo malo. De hecho encontramos muchas referencias a la necesidad de que haya una persona que esté dispuesta a atender a este alumno (PT) en el caso de momentos de crisis o aparición de conductas disruptivas; incluso alguna maestra proponía que se hiciera terapia con los alumnos dentro del aula. Pero no todas las posturas respecto al tipo de apoyo que puede hacer el PT son del polo menos inclusivo. Algunos creen por ejemplo, que

meter un PT en cada clase con el tutor, para trabajar no solo con estos niños sino con todo el grupo clase, podría ayudar a prevenir la aparición de problemas. Y muchos critican que la actuación del PT esté supeditada a la existencia de un diagnóstico. La necesidad de contar con un diagnóstico y con la intervención de un PT aparece en varias ocasiones, pero también desde una perspectiva no inclusiva. Varias profesoras se quejan de que si el alumno no es diagnosticado no se puede intervenir con él y ellas tienen que tenerlo en clase, para lo que únicamente les dan orientaciones, algo con lo que no acaban de estar de acuerdo.

Yo creo que a lo que se refiere ella, es que hay niños que tienen trastornos de conducta y que no están diagnosticados por la orientadora del centro. Y hasta que la orientadora del centro no les pone el sello, malamente expresado, no tienen recursos como PT o AL, o sea, los tenemos nosotros (...) entonces no se le puede dar esa atención, lo único que da son orientaciones... Profesores, Primaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Yo también veo muy importante el hecho de tener a alguien en la clase para que en esos momentos en los que el niño interrumpe la clase y... por lo menos, si no es para controlarle dentro, para sacarle fuera y otra persona que pueda seguir con la clase. Profesores, Primaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Entonces creo que para ellos es mucho mejor dentro del aula para que socialmente se integren que decir “me lo llevo”. Me lo llevo es muy bueno para el resto de los niños. ¿hasta qué punto es bueno para él? Profesores, Primaria (Prácticas; polo inclusivo)

Hombre, que nos pusiesen más personal, ¿qué más da si tiene el nombre...? Profesores, Primaria (Prácticas; polo inclusivo)

En cuanto a la gestión de la disciplina, de nuevo nos encontramos con propuestas de ambas perspectivas. En el polo no inclusivo hemos hallado referencias a la aplicación de programas de modificación de conducta, economía de fichas, etc., con un alumno concreto; pero fundamentalmente hablan de ellos como estrategias ineficaces o que, si funcionan, lo hacen por algún motivo que desconocen. Varios de ellos hablan de ir probando estrategias sin mucha sistematicidad, lo que da incoherencia a su práctica; pero tampoco creen que pudiera haber nada que funcionara (según ellos depende del alumno y de otros factores poco controlables). Este “ir probando” acaba además creando en ellos cierta sensación de falta de control. Muchos dicen utilizar estrategias fundamentalmente reactivas y punitivas que, en muchas ocasiones, implican la exclusión de las actividades de su grupo (mandarle a otra clase, a jefatura, a la salita, dejarle sin recreo, parte, nota a la familia). Pero, como decíamos, también hay algunas referencias inclusivas, aunque menos frecuentes, como prevenir mediante el uso de ciertas metodologías.

Yo con el caso que tengo empecé desde principio de curso, con él lo he hablado un montón de veces, por las buenas intentas hablar con él, intentas hacerle comprender que tiene que venir al colegio pues para aprender, porque además es un niño muy inteligente, que en seguida capta todas al vuelo, empiezas a intentar por las buenas. Eso te funciona un día. Al día siguiente vuelve a la misma. Y vas buscando diferentes maneras pero al final lo que acabas es

desesperada y al final acabas metiéndole la voz, intentando mantener, imponer tu autoridad pero que no llega a ningún lado, no funciona. No funcionan los partes que se le ponen... Profesores, Primaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Yo por ejemplo, cuando empiezan a moverse yo simplemente levanto la mano y empiezo a contar. Ellos, cuando llego a 3, 4 ya saben que se tienen que callar porque entonces tienen pues un castigo. No es ningún tipo de castigo porque al final simplemente se callan y funciona. A mí me funciona.

Profesores, Primaria (Prácticas; polo inclusivo)

Por último, encontramos algunas referencias al papel del equipo de orientación. Además de una perspectiva clínica que queda patente con varias de las expresiones que hemos comentado acerca de la necesidad del diagnóstico (y de asumir que ese es el papel fundamental del orientador), encontramos una demanda que parte de una perspectiva más inclusiva, al considerar que son necesarias evaluaciones psicopedagógicas más contextuales y, sobre todo, que el orientador pueda colaborar y asesorarlas aunque el alumno no presente dificultades de aprendizaje o no presente necesidades educativas especiales.

Es que al orientador le planteas un problema y te dice: ¿y ese niño puede aprender? Es que si no es de integración, no... No, pero es que es un niño, hay niños que no son de integración, pero los problemas de ese tipo, problemas de orientación, de comportamiento, y todos esos niños acaban perdiéndose, y esos sí que no tienen remedio... Profesores, Primaria (Prácticas; polo inclusivo)

Los profesores de Secundaria definen igualmente sus necesidades desde ambas perspectivas. Algunos, desde un polo menos inclusivo, se sitúan en un enfoque más *selectivo* o *neutralizador* y creen que es necesario poder darles un tratamiento distinto, con materiales adaptados, y a los que debería proponerse otras salidas de forma más temprana (PCPIs, por ejemplo). En cambio, otros consideran que esas salidas no son la respuesta para este alumnado, sino que quizá necesiten un enfoque más profesional dentro del mismo sistema (valoran positivamente los programas de diversificación para ellos), pero sin hacerles salir antes de la enseñanza obligatoria. En cuanto a la forma de organizar los grupos, las posturas menos inclusivas manifiestan, al igual que pasaba con los maestros, mucha inseguridad con las opciones posibles, mientras que las más inclusivas muestran un claro rechazo a concentrar a alumnos de estas características y defienden los desdobles como positivos para todo el alumnado. Respecto al tipo de apoyo que necesitan, encontramos alguna perspectiva menos inclusiva que defiende la necesidad de un profesor que esté trabajando solo con estos alumnos, pero también hay otros que creen que la solución pasa más por disminuir las ratios y proveer de más profesores, de forma que al haber menos alumnos haya menos conflictividad en general, e incluso un profesor más en el aula, que pueda trabajar con toda la clase. De hecho, hallamos alguna referencia a que el hecho de salir del aula de referencia para recibir apoyo individualizado les marca más y no es lo que necesitan.

Proponerles formación profesional antes. Porque hay algunos que lo tienen clarísimo desde primero de la ESO, y no van a hacer nada. Y entonces, ¿para qué los tenemos? Profesores, Secundaria (Prácticas; polo no inclusivo)

... Si un profesor que pasara horas con él, no sé, acompañando en la clase y estando con él de apoyo pero con una atención muy... se me ocurre a bote pronto, pero con una atención muy centrada en esa persona. Y que cada vez que una pregunta, una pregunta, una pregunta... esté ahí.
Profesores, Secundaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Es evidente que a menos alumnos por clase... los resultados no los sabría decir, pero desde luego la conflictividad es muchísimo menor, pero muchísimo menor. Eso es contrastado. Profesores, Secundaria (Prácticas; polo inclusivo)

Y aunque tuviéramos el mismo apoyo de los de necesidades, tampoco vale con ellos. Porque a estos chavales no vale sacarles con los niños de integración en los grupos pequeños. Porque ahí lo que genera también es ser más especiales, marcarles más... Por ejemplo, yo creo que están funcionando muy bien, a partir de 3º con diversificación estos chavales, los que intentan estudiar...
Profesores, Secundaria (Prácticas; polo inclusivo)

En cuanto a la gestión de la disciplina y las relaciones en clase, también encontramos diversas opiniones. Las posturas menos inclusivas hablan de estrategias fundamentalmente reactivas y punitivas -gritar, echar de clase, amenazar- o que no resuelven la situación, como seguir dando la clase a pesar de las interrupciones. Pero también proponen algunas medidas preventivas -desde pedir que antes de interrumpir ponga por escrito lo que quiere o permitir salir al baño para que salga a relajarse, tener paciencia-; y, cuando hablan de estrategias reactivas, son más positivas -no perder los nervios, calmar, pedir ayuda a algún compañero para que pueda hablar con el alumno, etc.-. A diferencia de los maestros de Primaria, no encontramos ninguna referencia al uso de metodologías concretas como elementos preventivos.

Constantemente está interrumpiendo entonces damos la clase a pesar de sus interrupciones... Profesores, Secundaria (Prácticas; polo no inclusivo)
Entonces, yo por ejemplo en clase, un ejemplo concreto, con Lucía, por ejemplo, ha sido decirle: mira, si tienes que decirme algo o interrumpir, me lo pones por escrito, y poco a poco lo he ido consiguiendo... Profesores, Secundaria (Prácticas; polo inclusivo)

Los orientadores de los equipos plantean propuestas mayoritariamente del polo inclusivo, aunque encontramos también más referencias del polo remedial que las que presentaban en otras dimensiones. En cuanto al tipo de intervención con el alumno, las referencias de carácter remedial remiten a la necesidad de realizar intervenciones individuales o aplicar programas específicos a este alumnado: enseñarle habilidades de planificación, autoinstrucciones, etc., aplicar programas de modificación de conducta, y que algunas de éstas las enseñe el PT fuera del aula para llevarlo posteriormente a la clase de referencia. En esta línea menos inclusiva, algunos consideran que el PT sólo debería intervenir si hay problemas curriculares; otros proponen introducir nuevas figuras (terapeuta ocupacional, por ejemplo), para intervenir con el

alumno en los patios o el comedor). Por otro lado, son muchas las reflexiones más inclusivas que plantean cambios en la metodología del profesor como un elemento preventivo (mayor estructuración, uso de metodologías participativas, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, etc.). También se ve reflejada esta postura en su defensa de una reducción de la ratio que permita hacer grupos flexibles y ofrecer una atención más personalizada dentro de cada ciclo o que, si interviene el PT, sea preferiblemente dentro del aula.

Pero no por los problemas de conducta, o sea, si tiene PT o AL no es por conducta, sino porque tiene un problema educativo añadido a...
Orientadores, Primaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Luego hay determinados momentos y en determinados casos, que los recursos de que se dispone en los centros no es que no sean suficientes sino que no son adecuados, no tienen la formación. Yo me he encontrado muchas veces con un PT haciendo de terapeuta ocupacional. Y en determinados casos, yo creo que sí sería necesario esa figura de un terapeuta ocupacional para trabajar todo el tema, no solamente de conductas, de actitudes, no solo dentro de la clase, sino en los patios, en el comedor, para casos muy... pues eso, como el trastorno negativista desafiante... Orientadores, Primaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Yo creo que en cuanto a las actividades preventivas hay una, que además muchas veces es la base de todo, sobre todo para solucionar problemas no muy graves, y es la principal herramienta que tiene un profesor dentro de su aula, y es la metodología que utiliza. Y creo que legalmente tenemos un soporte metodológico que está muy orientado a prevenir y facilitar la adecuación del entorno a estos niños, para minimizar, para no trabajar directamente con ellos, sino minimizar o facilitar contextos adecuados, que muchas veces donde surgen los problemas, o donde se desencadenan los problemas son cuestiones metodológicas. Y a veces una metodología adecuada, revisar, pensar, planificar en cuestiones meramente metodológicas dentro del contexto del aula, sí que facilitan. (...) Muchas veces en casos graves, gravísimos, ni siquiera hace falta, porque metodológicamente hay profesores que son capaces de estructurar su aula para facilitar que eso no surja, y otras veces el contexto de la clase es sumamente caótico que un programa de modificación de conducta no va a hacer absolutamente nada porque una persona que no es capaz de controlar a dos alumnos para que estén sentados, difícilmente puede controlar que se aplique, ser riguroso y sistemático en la aplicación de los puntos, contingencias. Entonces la metodología también como herramienta preventiva sí que es importante. Orientadores, Primaria (Prácticas; polo inclusivo)

La estructura en la Primaria, está estructurada en ciclos; pero realmente como se funciona es por niveles, por clases. Entonces, esa posibilidad y que ya se contempla en la ley de implantación de la Primaria, de organizar grupos flexibles, de flexibilizar la estructura, eso no se hace. Porque ¿cuántos conocemos que se hayan hecho grupos flexible?
Orientadores, Primaria (Prácticas; polo inclusivo)

No hemos encontrado referencias a la gestión de la disciplina en el aula, probablemente porque las han señalado al hablar de la convivencia en un nivel más amplio. Encontramos en cambio muchas críticas respecto al uso de las etiquetas y los diagnósticos. Defienden, desde una postura que hemos considerado inclusiva, la importancia de comprender cada problema desde lo

que quiere decir cada niño o niña con sus comportamientos y creen que es importante que ellos sean capaces de “traducir” esas conductas a las familias y los profesores. Critican también que sólo se pueda realizar el apoyo por parte del PT si existe un dictamen oficial con uno de los dos diagnósticos que se reconoce en la normativa (TDAH y TND), ya que ello limita mucho las posibilidades de intervención, más cuando su función se ve desbordada por la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

En cuanto al modelo de asesoramiento, todos reconocen hacer frecuentemente una intervención de carácter más clínico que educativo. Sin embargo la valoración que unos y otros hacen de esta situación es diferente. La que hemos situado en el polo menos inclusivo defiende que se asuma una visión más clínica y se mejore la formación psicológica para poder hacer mejores derivaciones y coordinaciones externas. Reivindica asimismo la realización de buenos planes de intervención por su potencialidad terapéutica (si funcionan y le devuelven al alumno su confianza). La postura más inclusiva apoya la idea de un modelo de asesoramiento educativo y critica que se actúe desde un modelo clínico en los centros puesto que cree que el problema es educativo y debe analizarse en ese contexto.

Yo creo que todavía etiquetamos mucho, y estoy de acuerdo en lo que decía Paz, que son llamadas de atención y que como no las recogemos como tal simplemente nos quedamos en la conducta que ha expresado, inadecuada, y no vemos que detrás de esa conducta, igual que detrás de cualquier queja, siempre hay un deseo que no está cubierto, ¿no? Entonces yo creo que deberíamos aprender a eso, a tener indicadores para saber qué nos están queriendo decir y dejar de poner etiquetas. Orientadores, Primaria (Prácticas; polo inclusivo)

Una cosita, que es que a veces estos niños no van a ser del programa (de integración), se quedan un poco así como diciendo... Nosotros estamos con tanto trabajo de nuestros alumnos, de los que tenemos prescriptivos, de los que nos ponen porque vamos a tener que evaluar porque sabemos que van a necesitar apoyo escolar, y estos alumnos como que al final, en muchos casos, no vamos a poder terminar con un dictamen... Problemas de trastorno de comportamiento y de las emociones, algunos casos sí, pero muchos de ellos no, entonces la intervención se va haciendo a matacaballo, en los huecos, vas haciendo con el profesor la entrevista, diciendo en esa creatividad estupenda que te hace sentirte muy bien porque va produciendo modificaciones, pero en realidad lo vas metiendo como que es tu trabajo pero que la administración no te lo reconoce como tal. Orientadores, Primaria (Prácticas; polo inclusivo)

Yo creo que hay que tener una visión clínica importante a veces de los casos en el centro, yo creo que a los orientadores les falta una visión clínica. De hecho defiende más la figura del psicólogo dentro de, en nuestra área pedagógica, pero la posición es mucho más desde la pedagogía, yo creo que la visión clínica de un orientador es muy interesante. Es muy interesante en el sentido de que hay una visión que permite buenas derivaciones, buena orientación y buena coordinación con los profesionales que realmente hacen la intervención fuera. Orientadores, Primaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Orientadores, Primaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Yo no estaría, me permito discrepar, y para mí tiene un menor peso, y yo soy psicólogo clínico. Tiene un menor peso la relevancia clínica y sin embargo es la educativa. Tiene una importancia clínica porque nosotros sobre todo nos centramos en hacer informes, y diagnósticos, y pasar pruebas. Y yo creo que

eso no es lo verdaderamente... el énfasis tiene que ser sobre lo educativo, y qué hacer en el aula, y cuando ocurre esto tal, es directamente educativo.

Orientadores, Primaria (Prácticas; polo inclusivo)

Los orientadores de Secundaria reflexionan con elevada frecuencia sobre la práctica en el aula y el tipo de metodología que se usa, manteniendo, por lo general, posiciones muy inclusivas. Defienden, como los orientadores de Primaria, unas metodologías más abiertas, que fomenten el trabajo en grupo, la participación de los alumnos y su motivación (que sean más creativas, que cambien, que hagan a los alumnos expresarse, moverse, etc.), y piensan que el propio método del profesor puede fomentar la indisciplina. Son conscientes de que para realizar este tipo de actividades el profesor necesita pasar más tiempo con los alumnos. De hecho, consideran necesario sensibilizar al profesorado para que sean capaces de adaptarse a las necesidades y características de los alumnos, así como para que puedan prestar atención a la dimensión emocional de su desarrollo; identifican como un problema importante que no se asume verdaderamente la atención a la diversidad y creen que es necesario que el profesorado entienda que no todos los alumnos y alumnas son iguales ni pueden por tanto ser evaluados de la misma manera. Proponen realizar desdobles, pero no en grupos homogéneos (están en contra, como muchos profesores de Secundaria participantes de nuestros grupos de discusión, de la concentración de este alumnado). Pero además de estas opiniones situadas en el polo inclusivo, encontramos otras más remediales, fundamentalmente cuando reflexionan sobre intervenciones específicas con este alumnado. Creen que son positivos los programas de modificación de conducta, aunque encuentran dificultades en los institutos al haber muchos profesores que cambian con tanta frecuencia. Además, destacan obstáculos para poner en marcha las orientaciones que ofrecen otros servicios al tener los profesores otros treinta alumnos en clase. Finalmente, otra postura menos inclusiva la encontramos en un orientador que critica la obligatoriedad hasta los 16 y defiende la existencia de itinerarios antes de esta edad.

Es decir, que tú puedes hacer maravillas con el sistema de enseñanza que se lleva en Primaria. Y el más duro es el de la ESO y el bachillerato. Me parece durísimo. (...) Yo nunca comprendo cuando un profesor me dice: no, es que yo con este no puedo... Si se puede con un niño de 3 y 4 años que necesita moverse constantemente, pero puede moverse correctamente, puede ordenar, puede participar, puede saber levantar la mano, puede cuidar de su planta de su clase más las veintitantas del resto de sus compañeros, puede hacerlo un niño de 4 años, ¿cómo no se va a poder hacer con un niño de 12, 14 y tal? Yo por ejemplo, eso, creo que se puede hacer perfectamente igual. Eso sí, el que tú tengas una permanencia mayor con los chavales y tengas más tiempo con ellos, que yo creo que también adolecen de que estamos muy poco tiempo con ellos y cuando queremos a lo mejor hacer algo creativo con ellos, que les guste, te has ido, y pasa otro. Orientadores, Secundaria (Prácticas; polo inclusivo)

Creo que los desdobles están bien, el problema es cuando se hace grupo A B y C y en este están todos los malos. Orientadores, Secundaria (Prácticas; polo inclusivo)

B: Y a nivel individual no ha salido bien, hemos intentado modificación de conducta, pero siempre hay algo que falla y no llega a salir como queríamos.

E: ¿Y por qué falla?

C: Pues porque el seguimiento es difícil, son muchos profesores a lo mejor que tengan que revisar. Orientadores, Secundaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Estos orientadores de institutos sí nos dejan alguna reflexión sobre la gestión de la disciplina. Entre las del polo inclusivo, proponen evitar responder con medidas punitivas y actuar con calma, utilizar el “tiempo fuera” de manera que el alumno se relaje y se pueda hablar con él de forma tranquila. Pero también encontramos otras respuestas más remediales, como entender que a veces los partes o amonestaciones son irremediables.

Partir de que cuando hay una situación de esas, como es una situación crítica, a lo mejor en ese momento no se puede adoptar una medida punitiva tipo parte, sino respirar hondo, calma para no reaccionar desde la tripa sino con la cabeza fría... Orientadores, Secundaria (Prácticas; polo inclusivo)

Por último, en cuanto al modelo de asesoramiento y los diagnósticos, los extractos más inclusivos plantean como una limitación que en muchas ocasiones su intervención es más clínica que educativa. Afirman no estar formados para desarrollar ese rol clínico ni que ese sea su papel. Bien es verdad que entienden que lo hacen al ver que otros recursos externos tampoco cubren ese ámbito. En contraste hay quien postula, desde un enfoque menos inclusivo, que solo cuando hay un diagnóstico se pueden hacer adaptaciones curriculares; además, éste facilita que los profesores comprendan de otra manera el problema de su alumno, algo íntimamente relacionado con las atribuciones mencionadas al comienzo de este apartado.

Y luego, generalmente, se suele recurrir a una vía más clínica para tratarlo, más que pedagógica. Yo es que creo que los departamentos de orientación se hace poca pedagogía y se hace bastante clínica. (...) Entonces yo creo que el tratamiento pedagógico que se debería dar en los centros, no se da. Orientadores, Secundaria (Prácticas; polo inclusivo)

Entonces, cuando el profesorado detecta conductas que son disruptivas, o la derivas a un centro clínico en el cual diagnostican, y pueden hacer alguna salvedad con esa conducta que se manifiesta que es emocional, se puede hacer alguna salvedad. Pero si no, se les está tratando inadecuadamente. Orientadores, Secundaria (Prácticas; polo no inclusivo)

Cuadro 4.6. Síntesis: Prácticas educativas

En la dimensión de Prácticas encontramos un mayor número de referencias del polo no inclusivo que en anteriores, aunque con una distribución entre colectivos similar; los profesores de Primaria son los que más referencias del polo remedial manifiestan, seguidos por los profesores de Secundaria, que dividen sus posturas de manera equilibrada entre ambos polos. Los orientadores de ambas etapas, aunque son preferentemente inclusivos, también presentan algunas opiniones que se sitúan en un polo remedial.

(Continuación Cuadro 4.6)

Resumiendo algunos de los elementos más significativos, hemos visto cómo los maestros parecen no dar demasiada importancia a los aspectos metodológicos y recurren más a quejas acerca de la falta de recursos personales, proponiendo el apoyo de un profesor de PT preferentemente dentro del aula. Algunos consideran que para que apoye al alumno en concreto o pueda salir con él en momentos de crisis y otros con una idea más preventiva, para que pueda ayudar a toda clase. Algo en lo que parecen estar muy de acuerdo es en que el sistema es demasiado rígido, al estar supeditado el apoyo del PT a la existencia de un diagnóstico o dictamen y a que éste sólo se haga si hay desfase académico. Esto conlleva a su vez una visión bastante clínica del papel del equipo de orientación. Respecto a la disciplina, destaca la poca sistematicidad de sus estrategias y la falta de confianza en las orientaciones o intervenciones que se les proponen, que suelen ser, además, de aplicación individual.

Utilizan sobre todo las estrategias reactivas y punitivas, aunque también aparecen algunas referencias a otras reparadoras. Los profesores de Secundaria, que plantean ambos tipos de necesidades, hablan poco de estrategias metodológicas globales para este alumnado y se centran en la necesidad de ofrecer una enseñanza más selectiva o neutralizadora, es decir, o disminuir la comprensividad e incluir itinerarios a una edad más temprana (no sólo para estos alumnos) o aplicar programas concretos a este colectivo. Se muestran algo más inclusivos al demandar una disminución de la ratio, la creación de desdobles o el aumento del profesorado en el aula para poder ofrecer una atención más individualizada a todos sus alumnos, evitando sacar fuera a los que tienen problemas emocionales y de conducta. En cuanto a la gestión de la disciplina, encontramos muchas referencias a lo conveniente que sería emplear estrategias preventivas y reparadoras, aunque reconocen usar más las reactivas y punitivas.

Los orientadores de Primaria son preferentemente inclusivos. Pero muestran posturas más remediales cuando hablan de la necesidad de aplicar programas específicos con este alumnado o en su concepción del papel del PT, que consideran que debe realizar apoyo únicamente si hay desfase curricular. La perspectiva inclusiva se hace patente en el énfasis que dan al papel de la metodología y a la organización social del aula, como elementos que permiten una mejor atención a todo el alumnado (desdobles, disminución de ratios, etc.). Critican con dureza que el funcionamiento de los apoyos y de su propio trabajo esté supeditado a la existencia de un diagnóstico o dictamen, que además, como veremos más adelante, recoge sólo dos tipos de trastornos. Los orientadores de Secundaria se muestran más inclusivos todavía. Coinciden con los de los equipos en lo relativo a la metodología (fomentar el trabajo en grupo, la novedad, la participación, etc.), y reclaman más tiempo del profesorado con sus alumnos, así como más recursos humanos para poder hacer desdobles y grupos flexibles (no homogéneos). Éstos sí dedican tiempo a hablar sobre la gestión de la disciplina en el aula y defienden sobre todo el uso de estrategias preventivas y, en el caso de verse obligado a intervenir, hacerlo con estrategias educativas positivas.

Los orientadores en ambas etapas, al hablar sobre el modelo de asesoramiento, lo hacen desde los dos marcos teóricos. Algunos defienden un modelo con más carga clínica para estos problemas, mientras otros orientadores, mayoritariamente, reclaman un modelo más educativo, aunque reconocen que en muchos casos realizan su labor desde un modelo clínico.

- **Otros**

Para finalizar, resumiremos los resultados que han sido incluidos en la cuarta dimensión, *Otros*, cuya distribución puede observarse en la Tabla 4.13. Hemos encontrado 57 extractos relacionados con la *Detección y el Diagnóstico*, sobre todo entre los orientadores, cuya función está íntimamente ligada con este proceso. Las alusiones a los *Recursos externos* son un total de 33 y también son más frecuentes entre los orientadores.

Tabla 4.13. Porcentaje de extractos incluidos en las dos categorías de la subdimensión OTROS

| | PROFES. PRIMARIA | PROFES. SECUNDARIA | ORIENT. PRIMARIA | ORIENT. SECUNDARIA | Total extractos |
|------------------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|
| DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO | 15,8% (n=9) | 14%(n=8) | 35,1% (n=20) | 35,1% (n=20) | N= 57 |
| RECURSOS EXTERNOS | 6,1% (n=2) | 9,1%(n=3) | 51,5%(n=17) | 33,3%(n=11) | N=33 |

Al presentar los resultados de la dimensión de *Prácticas* ya habíamos analizado las quejas del profesorado y de los orientadores por el hecho de que la intervención del PT dependiese de la existencia de un diagnóstico o etiqueta. En la categoría de *Detección y Diagnóstico* profundizamos más y podemos comprobar cómo todo el proceso de diagnóstico-provisión de recursos supone una barrera muy importante. En primer lugar, los orientadores y algunos profesores critican que la legislación recoja sólo dos trastornos (TDAH y TND) para la realización del dictamen. Los maestros se quejan también de que los orientadores no se “arriesguen” a poner un diagnóstico de este tipo, porque eso supone que el especialista de pedagogía terapéutica no puede intervenir. Los orientadores consideran que, además de que el dictamen sea excesivamente rígido y no recoja todas las dificultades (incluso algunos problemas de salud mental más graves), no siempre es la solución, sino que hace falta más bien un modelo de intervención.

Los maestros, además, reconocen que pueden no estar suficientemente formados para detectar según qué tipo de dificultades y muestran preocupación por no detectar aquellos que pasan más desapercibidos (por ser más retraídos o estar aislados). Esta preocupación también la manifiestan los profesores de Secundaria que, aunque creen que es fácil darse cuenta de si a alguno de sus alumnos les pasa algo, insisten en la necesidad de una detección temprana para evita que lleguen a Secundaria en una mala situación. Incluso proponen la creación de un perfil de alumnos con estas dificultades, igual que lo hay para otras discapacidades. Para cuidar el cambio de etapa valoran muy positivamente la coordinación con los colegios de Primaria.

Los orientadores de ambas etapas, critican el sobrediagnóstico y la sobremedicación en los alumnos con TDAH. Es decir, consideran que actualmente se diagnostica con excesiva frecuencia este trastorno y muchos alumnos están siendo medicados cuando sus dificultades no son tan graves. Aceptan que dependen de la sensibilidad de los tutores y de los padres para la

detección, y creen que los problemas emocionales pasan verdaderamente desapercibidos; pero además, los orientadores en Secundaria dicen no sentirse capacitados para identificar qué tipo de problemas son.

Yo creo que tendría que haber un perfil específico para esto, igual que lo hay para los alumnos con deficiencias, igual que lo hay para los alumnos de compensatoria, este tipo de perfil no se sabe todavía... Profesores, Secundaria
Yo sinceramente pienso que no se están utilizando las medidas que hay. Porque no están siendo diagnosticados. Los problemas conductuales no se diagnostican. Es raro que una orientadora se arriesgue a ponerlo. A no ser que sea un trastorno negativista desafiante, o uno de libro. Si no, no. Entonces, ¿qué ocurre? Que también las funciones de la escuela no se aplican. Profesores, Primaria

Yo creo que los problemas emocionales de los chavales, los tenemos en cuenta en la medida en que se traducen en conductas disruptivas. Que cuando un chaval da problemas por lo que sea, los profesores en seguida tiran de ti: oye, mira a ver este chico... Si no, yo creo que no se considera que un problema o que un comportamiento, digamos, emocionalmente distinto de la mayoría pues deba ser tratado... Si no molesta, pasa desapercibido. Orientadores, Secundaria
La cosa está, a efectos del dictamen, que yo no sé si es por donde va la pregunta, si es suficiente o no. Yo diría si es ajustado o no. Para esos niños, lo que digamos provee en cuanto a recursos el dictamen de escolarización ¿es lo apropiado o no? Entonces, mi opinión particular es que no, o no del todo. Pero que también hay un fenómeno por encima o por debajo de todo esto, y es que en la medida en que no hay un modelo de atención a los alumnos con problemas de comportamiento pero sí los hay para niños con dificultad visual, de retraso mental, motórico, etc., ¿no? en la medida en que no hay un modelo no se puede establecer cuáles son esos recursos. Orientadores, Primaria

En los dictámenes se destacan algunos trastornos sí pero otros no. La hiperactividad y el trastorno disocial sí pero otros no. Fíjate qué casualidad. A mí por ejemplo me cuesta mucho a un niño de 8 o 10 años, poner que tiene un trastorno disocial, ¿qué quieres que te diga? No me atrevo a ponerlo. Podrá tener un oposicionismo... Orientadores, Primaria

Respecto a las necesidades relacionadas con los *Recursos Externos*, los profesores hablan poco. Aún así, los de Primaria creen que muchas de estas familias necesitan recibir algún tipo de terapia y ayuda para saber qué hacer con sus hijos. En Secundaria ven una creciente falta de recursos en los Servicios Sociales, con pocas posibilidades de intervenir, por ejemplo, ante casos de absentismo.

La mitad de los extractos de esta categoría pertenecen a orientadores de Primaria, que hacen un repaso acerca de distintos servicios. Por lo que respecta a Salud Mental, consideran que sus servicios están saturados y no cubren la atención psicológica que necesita la población infantil, por lo que se fomenta más la intervención farmacológica. Además, califican de excesivas las reticencias de sus profesionales para intercambiar información. Al igual que los profesores de Secundaria, ven con preocupación la reducción de los recursos en Servicios Sociales y las malas condiciones laborales de sus trabajadores. Aparte de esto, hablan de la importancia del tejido asociativo de la zona y perciben que las asociaciones de sus barrios están desbordadas, cuando

sin embargo es fundamental tener recursos normalizados para estos niños y niñas. Por último, opinan que existe una laguna en la atención a alumnos con problemas emocionales y de conducta que además tienen discapacidad intelectual, puesto que ni siquiera los Centros Educativo-Terapéuticos (CET) les aceptan muchas veces.

Los orientadores de Secundaria coinciden con los de Primaria en las dificultades que observan en Salud Mental y en la escasez de medios que existen para tratar las dificultades psicológicas y emocionales, así como en la ausencia de recursos para casos muy graves. Valoran positivamente la Mediación Familiar. Destaca también la demanda que hacen de que la sociedad en general, y las empresas en particular, asuman que es necesario que las familias acudan a los centros educativos para reunirse con los profesores de sus hijos.

El tema de los educadores familiares, muchas veces apoyas las orientaciones del centro con orientaciones para seguir en casa y con familias que tienen dificultades a lo mejor a través de servicios sociales es un educador de familia, pero tú ves que son contratos de no sé cuántos meses, la familia termina enganchando con este educador y a los 4 meses se lo cambian y eso... eso dificulta mucho la continuidad. La estabilidad de este tipo de profesionales es muy importante... Orientadores, Primaria

Hay un problema colateral con esto, y es que incluso aunque detectes poco, cuando detectas, te ves un poco con las manos atadas. Necesitas derivar y te encuentras con que muy pocos servicios en general que atiendan lo emocional y lo psicológico, da igual en adultos que en niños, pero desde luego el niño o joven, no hay nada. Y tienes que estar súper mal, para que te atiendan, ya no digo una vez por semana, pero que esto es una pata coja de nuestro sistema de salud... Orientadores, Secundaria

Cuadro 4.7. Síntesis: OTROS (Detección y Diagnóstico / Recursos externos)

La mayor parte de nuestros participantes critican el proceso de diagnóstico-provisión de recursos, es decir, que sea necesario que exista un diagnóstico clínico en el caso de este alumnado para que el PT pueda atenderlo. Además, están de acuerdo con que los alumnos con problemas emocionales que no muestran conductas disruptivas suelen pasar desapercibidos, cuando, sin embargo, para tener un buen pronóstico es imprescindible una detección temprana. Los orientadores, además, añaden las limitaciones que tiene el dictamen oficial, que sólo recoge dos trastornos (TDAH y TND), pero dudan de si es esa la respuesta adecuada. También perciben un exceso actual en el diagnóstico y medicación de determinados trastornos como el TDAH, aunque saben que la etiqueta a veces sirve para que el profesorado comprenda mejor el problema. Demandan la existencia de un modelo claro que venga desde la Administración acerca de la respuesta educativa a este alumnado, de la misma forma que existe para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a diversas discapacidades.

En cuanto a los recursos externos, existe un acuerdo generalizado con que, siendo muy necesaria la atención psiquiátrica y psicológica en los servicios de Salud Mental, es insuficiente ya que al estar desbordados la frecuencia se dilata en exceso en el tiempo. Ven una falta de recursos (y de continuidad personal) en los Servicios Sociales. Por otra parte, los orientadores de los equipos, más acostumbrados a trabajar en red, valoran muy positivamente el papel del tejido asociativo del barrio. Por último, los orientadores de ambas etapas observan una ausencia de recursos para algunos problemas especialmente difíciles (problemas emocionales y de conducta con retraso mental o alteraciones más graves).

La voz de las familias

Naturaleza de los problemas emocionales y de conducta

- **Naturaleza de los problemas: ¿qué son?**

Recordemos antes de comenzar que sólo contamos con un grupo de discusión de familias de Secundaria, formado en su mayoría por madres de alumnos con diagnóstico de TDAH o TND, por lo que tenemos menos información que con las de Primaria, con quien se realizaron dos entrevistas grupales.

Aunque a las familias no se les pedía que hicieran el esfuerzo de definir los problemas emocionales y de conducta, sí se les preguntaba por las dificultades de sus hijos y por aquellos comportamientos que consideraran más problemáticos. En cuanto a la dimensión *Externalizante* vs *Internalizante*, en total encontramos 31 extractos que se incluyen en estas dos categorías.

Tabla 4.14. Porcentaje de extractos que reflejan síntomas Externalizantes vs Internalizantes en las familias en ambas etapas

| | FAMILIAS PRIMARIA | FAMILIAS SECUNDARIA | Total |
|----------------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| El. Externalizantes | 70,8% (n=17) | 42,9% (n=3) | 64,5% (n=20) |
| El. Internalizantes | 29,2% (n=7) | 57,1% (n=4) | 35,5% (n=11) |

De nuevo, como podemos ver en la Tabla 4.14, son más frecuentes las descripciones externalizantes (el 64,5%). Atendiendo a las diferencias entre etapas, se puede observar cómo en Primaria son claramente más frecuentes los externalizantes; en Secundaria, aunque hacen pocas referencias en general, señalan en la misma medida internalizantes y externalizantes. Concretamente las familias de alumnos pequeños reflejan sobre todo conductas que se pueden englobar en el *incumplimiento de normas*, como molestar en clase, hacer gracias, salirse de la fila, etc. El reto a la autoridad también aparece como un elemento común, no sólo en el colegio sino también en casa. Por otro lado, reflejan igualmente la impulsividad y la inquietud motora como rasgos característicos que les suelen traer problemas, y en uno de los casos se reconoce un comportamiento agresivo. Por lo que respecta a los síntomas internalizantes, hablan sobre todo de dificultades para canalizar y manejar sus sentimientos, para adaptarse a situaciones nuevas o controlar su enfado, lo que les lleva a los problemas conductuales. En un caso comentan también dificultades para relacionarse con otros por una excesiva necesidad de agradar y caer bien. Por último, algunos casos se muestran pasivos y retraídos a la hora de participar en actividades de clase. Algunos ejemplos extraídos de los grupos de discusión son los siguientes:

Pues es un niño que molesta en su clase cuando... le ríen las gracias, pues es un líder, se sube en la silla, se sale de la fila... cosas que... es como que el principio de autoridad... pues él las normas de clase no las quiere asumir.
Familias, Primaria (Síntomas externalizantes)

Son muy impulsivos, no son capaces de contener esa impulsividad y siempre terminan metiéndose en líos. Familias, Primaria (Síntomas externalizantes)

No lo sé, es un niño muy activo físicamente, él necesita moverse. Familias, Primaria (Síntomas externalizantes)

Es que mira, con Luis me pasaba lo mismo, además toda su rabia... porque estos niños el problema que tienen es que tampoco saben encauzar sus emociones. Si nos cuesta a nosotros como adultos, imagínate a ellos. Entonces es verdad que la rabia y todo, lo pagan con nosotras. Familias, Primaria (Síntomas internalizantes)

Las familias de los alumnos de Secundaria no destacaron alteraciones conductuales graves y agresivas. Las tres únicas referencias que hacen recogen conductas de incumplimiento de normas (no hacer los deberes), incontinencia verbal (molestar en clase) e inquietud motora. Dentro de los síntomas internalizantes, varias madres hablaron de sufrimiento de sus hijos (con somatizaciones físicas incluso), problemas de autoestima y retraimiento (con la propia familia).

Que mi hijo quiere ir al baño, que yo creo que no quiere ir al baño, pero es que no puede, necesita moverse. Familias, Secundaria (Síntomas externalizantes).

Pero lo estaría pasando mal porque se empezó a hacer pis cuando ya no se hacía... Familias, Secundaria (Síntomas internalizantes)

En cuanto a otras variables que pueden completar el cuadro de estos problemas (*Contexto, Frecuencia e Intensidad o Relación con la edad*), las familias apenas incluyen reflexiones. De *Frecuencia* no encontramos ninguna y sólo una verbalización acerca de la edad, donde unos padres de Primaria expresan su dificultad para analizar si la conducta de su hijo es problemática al no tener criterio para comparar con otros niños de su edad. Respecto al *Contexto*, sólo encontramos 5 extractos entre las familias de Primaria. Parecen estar bastante de acuerdo con que los recreos de clase y del comedor en los patios suelen ser los momentos más difíciles para sus hijos al no estar estructurados ni controlados y aumentar los enfrentamientos. También comentan que cuando varios de estas características se juntan, su comportamiento empeora.

Es que son momentos donde más les cuesta, no hay control, más se descontrolan y en los patios, no sé los vuestros, pero es donde más problemas hay, en el aula no creo que haya muchos problemas con ellos. Los tiempos muertos. Familias, Primaria (Contexto)

- **Naturaleza de los problemas: áreas de incidencia**

Las familias sí dedicaron bastante tiempo a hablar sobre los ámbitos del desarrollo en los que sus hijos e hijas tienen mayores dificultades. Como se puede observar en la Tabla 4.15, encontramos 52 extractos que hacen referencia a la *Adaptación académica* de sus hijos y 39 a la *Adaptación social*.

Tabla 4.15. Total de extractos incluidos en *Adaptación Académica* y *Adaptación Social* por etapas

| | FAMILIAS PRIMARIA | FAMILIAS SECUNDARIA | Total |
|-----------------------------|-------------------|---------------------|--------------|
| Adaptación académica | 58,5% (n=31) | 55,3% (n=21) | 57,1%(n=52) |
| Adaptación social | 41,5% (n=22) | 44,7% (n=17) | 42,9% (n=39) |

Lo que se puede deducir con facilidad es que el tema académico es una preocupación clara entre las familias de ambas etapas. De hecho, analizando el contenido, las de Secundaria muestran una especial preocupación. Muchas de ellas hacen referencia a las dificultades para concentrarse, tanto en clase como en casa al hacer los deberes. En varias ocasiones comentan que les cuesta seguir el ritmo y se van quedando atrás, y que ya desde Primaria muchos han ido desmotivándose al ver que aunque se esforzaran no conseguían buenos resultados. Además, los problemas de atención van asociados a dificultades para responsabilizarse de sus propias cosas, lo que en el instituto ya les supone un problema mayor (no apuntar los deberes, olvidar el material, etc.). Algunas madres expresan que sus hijos no tienen dificultades de capacidad y eso les provoca mayor frustración porque saben que sus hijos podrían aprobar (no es porque no comprendan la materia). Por último, en cuanto a si están contentos en general en el instituto, hay opiniones variadas; aunque actualmente parecen la mayoría satisfechos con su centro, no les gustaba ir al anterior donde estaban.

Llega un punto en que él se esfuerza y su esfuerzo no le sirve para nada, no le da fruto. Familias, Secundaria (Adaptación académica)

Yo al mío lo que le veo es desmotivao totalmente. O sea, no hace nada y no hay forma de que haga nada. Familias, Secundaria (Adaptación académica)

B: Y vienen bien contentos.

B: Yo creo que mi hijo, hasta con cómo lo había pasado en el colegio, jamás me dijo mamá no quiero ir al colegio

Familias, Secundaria (Adaptación académica)

En el caso de las familias de Primaria, la mayoría comenta que actualmente sus hijos sí van contentos al colegio; a pesar de que no les guste trabajar o esforzarse, estar con sus amigos les supone una motivación. Bien es cierto que algunos casos sí que han tenido malas experiencias en otros centros donde estuvieron. Encontramos también alusiones a dificultades de concentración tanto en el aula como en casa, para responsabilizarse de sus cosas, etc., así como a una necesidad de terminar rápido lo que están haciendo –de nuevo aparece la impulsividad–, por lo que realizan inadecuadamente sus trabajos; algunos padres creen que si ellos no estuvieran ayudando a sus hijos en casa todos los días, se habrían quedado atrás. Al igual que en Secundaria, también hay algunos alumnos que académicamente no parecen tener dificultades (es al terminar su trabajo cuando molestan en clase), o creen que tienen definidos sus gustos de forma temprana y sólo se esfuerzan en ellos. Por último, expresan su preocupación de que en

Secundaria, al no haber consolidado los hábitos de estudio, aunque tengan buena capacidad, se desenganchen y fracasen.

Y luego tiene un poder, una capacidad de concentración y de atención en determinadas cosas, muy baja. Familias, Primaria (Adaptación académica)

Los años anteriores, sobre todo en el otro centro, cuando era más pequeño, eran muy malos; pero ahora mismo, sí viene contento. No le gusta el trabajo, pero venir, ver a sus amigos, estar en el recreo, hablar, sí le gusta.
Familias, Primaria (Adaptación académica)

En cuanto a la *Adaptación social*, también se expresan distintas perspectivas. En Primaria, mientras algunos familias dicen que sus hijos no parecen tener especiales dificultades y mantienen amistades, otros sí consideran que les cuesta establecer la relación con iguales, por ser excesivamente pesados o, al revés, muy intransigentes con ellos; también expresan que sus hijos se quejan a veces de no tener amigos. Les inquieta que asuman la idea de que ellos son “el aislado, el malo, el tonto...” y tengan problemas de autoestima. Las familias transmiten que sus hijos tienen también algunos problemas para adaptarse a los profesores y relacionarse con adultos, a los que pueden acabar viendo como “enemigos” por estar continuamente corrigiéndoles el comportamiento. Destacan como elementos que les pueden ayudar a llevar mejor sus relaciones sociales el ser bueno en un deporte como el fútbol o mostrarse cariñosos.

No, Lucas no tiene problemas para hacer amigos.
Familias, Primaria (Adaptación social)

Juan también, bueno, también ha mejorado bastante la relación con sus compañeros ¿no? porque ese era el punto, se peleaba mucho con ellos... Pero ahora últimamente como que ha decaído un poquito.
Familias, Primaria (Adaptación social)

A Antonio lo que le gusta es sentirse parte, y cada vez le está gustando más sentirse parte de algo, al margen de que no le guste trabajar, pero sí le gusta sentirse uno más. Pero también es cierto que es mucho más intransigente que el resto de los niños. Familias, Primaria (Adaptación social)

Y entonces él sólo termina creyéndose “yo soy el malo, yo soy tonto, yo soy el peor”, por lo tanto, su autoestima baja por los suelos, y ejerce de lo que le están diciendo que es, de tonto, malo... y levantar todo eso es muy difícil.
Familias, Primaria (Adaptación social)

No, yo creo que Lucas ve a los adultos como enemigos, como correctores de su comportamiento. (...) De hecho, conmigo, al principio le costaba mucho acercarse y simplemente me rechazaba...
Familias, Primaria (Adaptación social)

En Secundaria encontramos igualmente que hay algunos que, en opinión de sus familias, no tienen problemas con los amigos; pero sí manifiestan los padres otro tipo de dificultades. Algunos de sus hijos rechazan las actividades de ocio fuera de casa y se aíslan en su habitación,

otros se han sentido rechazados y han estado aislados en algún momento de su escolaridad e incluso a veces la familia extensa muestra incomprensión hacia ellos. Sobre todo son frecuentes las alusiones a problemas de autoestima y a sentirse inútiles o rechazados.

El mío ha estado que se metía en la habitación, porque claro, él no hacía nada porque no es un niño de los libros ni del colegio ni de lecturas ni nada, y estaba tumbado... y ver a un niño de 14 años así, a mí me hundía verlo en la cama sin hacer nada... y es un niño que tampoco sale y a mí se me caía el alma a los pies. Familias, Secundaria (Adaptación Social)

Al mío lo tenían arrinconado, no tenía amigos. En los cumpleaños a lo mejor una vez en todo el curso nos invitaban a un cumpleaños o así. Luego ya ha ido mejorando... Familias, Secundaria (Adaptación Social)

Él salió totalmente hundido de allí, porque la autoestima la tenía totalmente por los suelos. Él pensaba que en la vida no era capaz de hacer nada y que iba a ser un inútil siempre. Familias, Secundaria (Adaptación Social)

- **Naturaleza de los problemas: ¿A qué se deben?**

También a las familias se les preguntaba sobre el origen de los problemas de sus hijos, aunque sólo se han encontrado 32 extractos que aludan a alguna categoría de *Atribuciones* en los tres grupos.

Tabla 4.16. Porcentaje de citas que reflejan cada tipo de atribución de las familias en ambas etapas

| | FAM. PRIMARIA | FAM. SECUNDARIA | Total extractos |
|---------------------------------|---------------|-----------------|-----------------|
| ENDÓGENAS | 30,8% (n=8) | 50% (n=3) | N= 11 |
| INTERNAS DISPOSICIONALES | 11,5% (n=3) | 0,0% (n=0) | N=3 |
| FAMILIARES | 30,8% (n=8) | 0,0% (n=0) | N=8 |
| ENTORNO SOCIAL | 15,4% (n=4) | 0,0% (n=0) | N=4 |
| ESCOLARES | 3,8% (n=1) | 50% (n=3) | N=4 |
| INTERACTIVAS | 7,7% (n=2) | 0,0% (n=0) | N=2 |

Como vemos en la

Tabla 4.16, son las familias de Primaria las que más variedad de atribuciones causales presentan. De ellas, alrededor de un tercio son *endógenas* y hacen referencia, sobre todo, a la falta de control e intencionalidad de los comportamientos de sus hijos, pero también a factores genéticos y biológicos, sobre todo en casos donde existe un diagnóstico. Otro tercio de las reflexiones de las familias de Primaria aluden a factores *familiares* como causantes (o que contribuyen) de estos problemas; en un caso lo tienen claro al ser una situación de acogida y haber vivido una situación familiar complicada, en otros casos consideran que el divorcio o la separación también ha sido un elemento importante. Posteriormente incluyen atribuciones al *entorno social* y entienden también que la sociedad actual es muy permisiva y que los adultos

en general tampoco son buenos ejemplos para los menores. En cuarto lugar encontramos atribuciones *internas disposicionales*, y afirman que hay ocasiones en que sus hijos intentan llamar la atención o ser protagonistas o que con sus conductas buscan intencionadamente determinadas consecuencias, como ser expulsados. En dos ocasiones reflejan una concepción más interactiva y explican que ni la sociedad ni la escuela ni las familias asumen la responsabilidad de educar a los niños y jóvenes y esto desencadena muchos de los comportamientos que se ven después. Por último vemos una referencia a causas escolares cuando una madre explica que cambios frecuentes de profesora hicieron que su hijo se descontrolara más.

Que son biológicas yo lo tengo bastante claro (...) digamos que son niños que, al año ya dices: hay algo que no me termina de convencer... Familias, Primaria (Atribuciones Endógenas)

La unidad familiar que es lo que le ha faltado... Está pendiente de lo que... los afectos... Familias, Primaria (Atribuciones Familiares)

Es que el nuestro es una llamada de atención constantemente. Es afán de protagonismo, afán de liderazgo, eh... es un afán de que alguien le mire. Familias, Primaria (Atribuciones Internas disposicionales)

Y lo que te decía en la escuela de padres que la escuela los eduque, o que la sociedad los eduque y nosotros no nos responsabilizamos de la educación de los niños, entonces un poco todo lo de la educación queda en el aire, y el niño campa a sus anchas, ¿no? Familias, Primaria (Atribuciones Interactivas)

Pues eh... yo creo que la sociedad que viene dada pues que realmente no es buena conductora, no es buena educadora de nuestros hijos. Familias, Primaria (Atribuciones Entorno Social)

Las familias de los alumnos de Secundaria únicamente reflejan dos tipos de atribuciones. Por un lado, todas las madres se mostraron de acuerdo con que el origen de los problemas de sus hijos era biológico (todos ellos tenían un diagnóstico de TDAH). Por otro lado, señalan algunos factores escolares, desde la estructura de Secundaria de tantas horas seguidas teniendo que estar sentados (mientras que en Primaria sus hijos no tenían tanto problema), a la obligatoriedad hasta los 16 años.

*C: Está claro, si es que son los médicos los que dicen por qué es esto
Familias, Secundaria (Atribuciones Endógenas)*

Cuadro 4.8. Síntesis: Naturaleza de los problemas. ¿Qué son y a qué se deben? - La voz de las familias

Para definir los problemas de sus hijos, las familias recurren tanto a síntomas externalizantes como internalizantes. Dentro de los primeros, los más frecuentes incluyen conductas de desobediencia y dificultad para asumir las normas en el centro escolar e impulsividad. Entre los internalizantes, las familias de Primaria destacan los problemas para manejar las emociones y en Secundaria un alto nivel de sufrimiento y problemas de autoestima y retraimiento.

Encontramos pocas referencias a variables como la frecuencia e intensidad, la edad o el contexto, aunque en Primaria parecen tener claro que en los momentos no estructurados (recreos, comedor) aumentan las dificultades de sus hijos.

(Continuación Cuadro 4.8)

Aunque algunos alumnos no tienen, según sus familias, problemas de capacidad intelectual, la mayoría muestra preocupación por su adaptación académica. Son frecuentes, en ambas etapas, las referencias a dificultades para mantener la atención y para responsabilizarse de las cosas del colegio. Muchos van acumulando fracasos y eso acaba afectando a su autoestima y su motivación. Por lo general, tanto en primaria como en secundaria van contentos al centro escolar, pero hay comentarios sobre situaciones pasadas donde no era así.

De la misma manera, respecto a su adaptación social hay algunos alumnos que parecen no tener dificultades para establecer amistades. Sin embargo, son frecuentes las alusiones a algún problema de adaptación, a historias de rechazo por parte de iguales, de retraimiento o de relación con adultos. En Secundaria las familias reflejan mayores problemas de autoestima y, en primaria, el miedo a que sus hijos asuman roles de “malos” o de “rechazados”.

Por último, en lo que a las causas que atribuyen a los problemas de sus hijos se refiere, en Primaria son variadas. La mayoría insiste en que son incontrolables por sus hijos y de origen biológico temprano (endógenas), aunque también consideran, que situaciones familiares difíciles en primer lugar, y en menor medida influencias de una sociedad más permisiva, combinación de ausencia de responsabilidad por parte de familia, sociedad y escuela o incluso factores escolares contribuyen a la aparición de estos problemas. Las madres de nuestro grupo de discusión de Secundaria estaban de acuerdo con que el origen del problema de su hijo es biológico (todos tenían diagnóstico de TDAH), aunque reconocen algunos factores de la estructura de Secundaria que fomentan más aún sus dificultades.

Satisfacción de las familias con la respuesta educativa

- **Cultura**

De las conversaciones con las familias, un total de 161 extractos hacían referencia a la satisfacción o insatisfacción con elementos que forman parte de la Cultura del centro. De las cinco categorías, queda reflejado en la Tabla 4.17 que es de la *Colaboración externa*, es decir, de su relación con el colegio, de lo que más hablan (un 34,2% de las verbalizaciones corresponden a esta categoría). En segundo lugar reflexionan acerca de los Valores y Actitudes de los profesores de sus hijos, de su formación y, finalmente, de de la colaboración entre profesores y el papel del equipo directivo y su valoración.

Tabla 4.17. Porcentaje y nº de extractos en categorías de la dimensión Cultura organizativa - FAMILIAS

| | Total de extractos |
|--------------------------------|--------------------|
| Liderazgo | 6,8% (n=11) |
| Colaboración interna | 9,3% (n=15) |
| Colaboración externa | 34,2% (n=55) |
| Valores y actitudes | 30,4% (n=49) |
| Actitud hacia la mejora | 19,3% (n=31) |

En cuanto a la valoración que hacen del *equipo directivo*, la mayor parte de las verbalizaciones se encuentran en Primaria (un total de 9), siendo sólo una de sus opiniones positiva. Las familias de los más pequeños percibían que el equipo directivo no había hecho el esfuerzo de buscar los medios necesarios para atender a sus hijos, dejando al profesorado solo. Consideraban que normalmente el Director o la Directora se mostraban muy exigentes y les regañaban frecuentemente por el comportamiento de sus hijos y entendían que para el equipo directivo los niños suponían un “quebradero de cabeza”. De hecho se quejaban de no ver suficiente coordinación entre directores y profesores o incluso orientador, y que el director/a no era conocedor de los progresos de sus hijos. Por último reclamaban que fueran éstos los que recibieran formación para tratar a niños con estas dificultades. La única valoración positiva la hacía una madre que decía sentirse muy apoyada por todo el equipo directivo, que se había mostrado muy comprensivo y comprometido por ayudar a su hijo.

Entre las familias de Secundaria nos encontramos sólo dos extractos, cada uno de un polo. La valoración positiva la hace una madre por percibir un gran compromiso e interés por parte de la jefa de estudios en conocer el problema de su hijo, formarse y ayudar al resto de profesores, pero no como algo institucional. La postura negativa que encontramos concibe que debería haber una normativa más clara que obligara a los docentes a actuar de determinada manera y poder aplicar consecuencias en caso de no cumplirla.

Para ellos Juan es el malo del cole y punto

F: Simplemente es un niño que se sale de la media y para ellos es un quebradero de cabeza

C: Sí, es un quebradero de cabeza y ese es el mensaje que te lanzan

F: y esa impresión termina llegando al niño.

Familias, Primaria (Liderazgo; insatisfacción)

Yo de la dirección del colegio, la verdad es que no me puedo quejar. Todo el equipo directivo fueron los primeros en conocer el tema, antes incluso que los profesores, y yo sí me he sentido muy apoyada por ellos. La directora muchas veces se lo ha llevado a su despacho, para hablar con él.

Familias, Primaria (Liderazgo; satisfacción)

Aunque también hablan con poca frecuencia de la colaboración interna en el centro, sí encontramos alguna referencia más que acerca del liderazgo y también en este caso las verbalizaciones son más frecuentes entre las familias de Primaria (ver Fig. 4.9). Éstas se muestran fundamentalmente insatisfechas, sobre todo porque perciben que hay una falta clara de recursos personales, aunque también mencionan que los profesores deberían tener una misma línea de actuación, que fuera compartida y coherente y que se apoyaran entre ellos compartiendo sus propios recursos. Proponen que una persona como el orientador coordinara el proceso, ofreciera esa información a todo el profesorado e hiciera un buen seguimiento.

Entre las familias de Secundaria encontramos sólo 3 extractos que reflejan insatisfacción al no percibir una buena coordinación entre el profesorado; de hecho dicen ser ellas las que tienen que ir de profesor en profesor a comentarles la situación de su hijo y las necesidades que tiene.

O a lo mejor del orientador, es decir, unas pautas, saber qué es lo que se pretende a nivel de comportamiento con este chico, y que todos, profesores de todas las materias que tengan, de los que pueda haber en cualquier momento, sepan lo que se le puede permitir, lo que no se le puede permitir, y que alguien controle, que alguien reciba y haga seguimiento de esas pautas de conducta, porque si no al final son riñas por todas partes y broncas y broncas.
Familias, Primaria (Colaboración interna; insatisfacción)

Se sienten absolutamente solos. En el centro en el que estaba antes la profesora que tenía antes tenía inicialmente muy buena voluntad, pero no tuvo la más mínima ayuda, ni el más mínimo apoyo...
Familias, Primaria (colaboración interna; insatisfacción)

Y soy yo la que tengo que ir, porque incluso hablando con el tutor, el tutor no les pasa la información a los demás hasta la primera evaluación. O sea, tengo que ir profesor por profesor, los 8 o 10, los que tenga... diciéndoles lo que pasa.
Familias, Secundaria (Colaboración interna; insatisfacción)

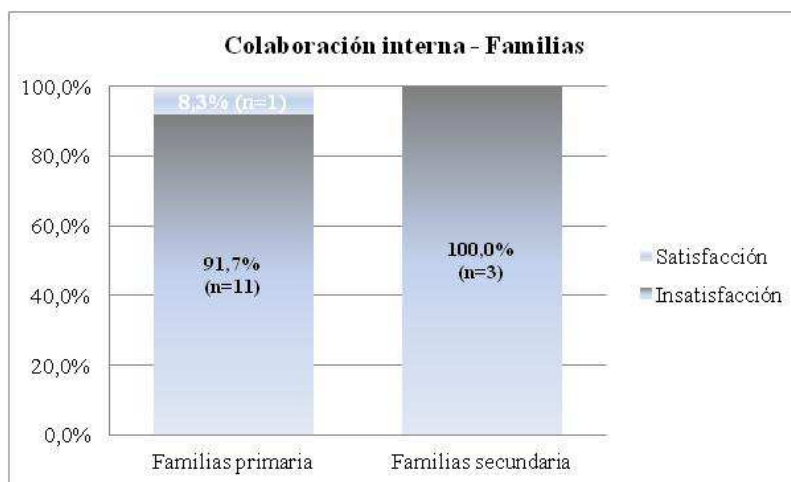


Fig. 4.9

Como veíamos en la Tabla 4.17 es de la *Colaboración externa* de lo que más hablan, es decir, les preocupan en mayor medida los aspectos relacionados con su propia relación con el centro escolar. El porcentaje de extractos que indican satisfacción e insatisfacción con dicha relación queda reflejado en la Fig. 4.10

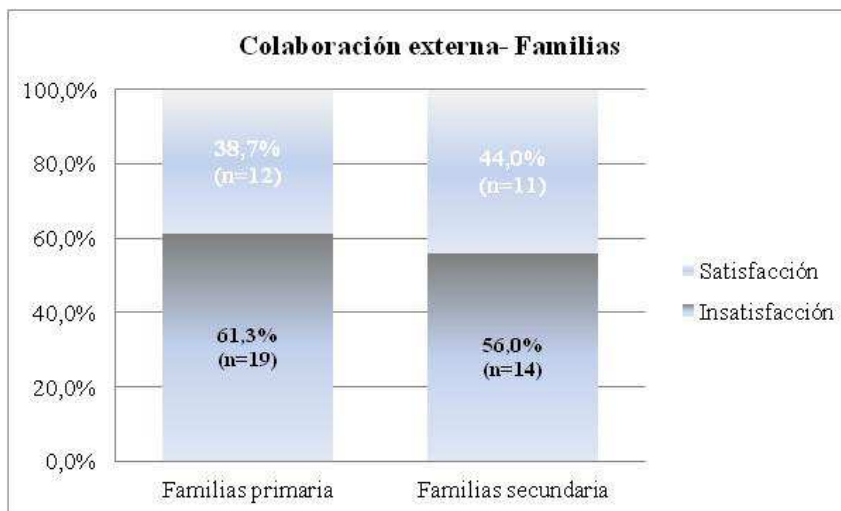


Fig. 4.10

En esta categoría encontramos elementos que reflejan ambos polos, pero en Primaria, son más frecuentes las reflexiones que indican insatisfacción. Las familias perciben cierta tendencia a encasillar los distintos roles y a posicionarse unos en contra de otros. Se quejan de que muchas veces desde el centro sólo se ponen en contacto con ellos para contarles los problemas que ha dado su hijo, responsabilizándoles a menudo y utilizando los canales de comunicación únicamente para transmitir lo que ha sucedido y pedir a la familia que lo resuelva, no para buscar soluciones conjuntas. Una madre considera incluso que a veces la propia conceptualización de problema de comportamiento es distinta y es necesario acordar una definición. En ocasiones se les avisa muy tarde de algunas situaciones o se utiliza sólo la agenda y poco las reuniones presenciales, así como se les informa, según ellos, insuficientemente sobre las intervenciones que llevan a cabo con sus hijos. Consideran que sería positivo que también desde el colegio se les diera alguna orientación o ayuda para manejar mejor las dificultades de estos alumnos (algo parecido a una escuela de padres), y creen que se les ofrece muy poca información sobre recursos y posibilidades. Por último, proponen que el orientador haga de mediador y coordinador de las intervenciones que se llevan a cabo con su hijo en el ámbito escolar y otros, y creen que debería mediar más entre padres y profesores para llegar a acuerdos de intervención.

Pero las familias de los alumnos de Primaria también señalan aspectos positivos de su relación con el colegio, aunque en menor número. Varias mencionaban una estrecha colaboración con los docentes de sus hijos (incluso telefónica y por correo electrónico) y un

claro interés del centro por mantener una buena relación. Algunas comentaban que no sólo se les ha citado para transmitirles mensajes negativos sino también para felicitar por los logros conseguidos. También eran conscientes de que el centro se coordinaba con el psiquiatra de su hijo, algo que valoraban positivamente.

B: Yo creo que lo mejor sería que el orientador hiciera de puente entre el maestro y el padre, y los sentara juntos o por separado, a ver, con este niño pasa esto y la escuela esto y los padres esto... (inaudible), pero no simplemente: el niño se comporta mal, el niño está como si estuviera roto y tú lo tienes que reconducir, pero no ...

C: Claro, yo no veo una conexión directa entre el orientador, los padres y los profesores en qué hay que hacer, ni orientación a los padres ni orientación a los profesores.

Familias, Primaria (Colaboración externa; insatisfacción)

Yo en mi caso me he sentido en muchos momentos literalmente abandonado por el sistema. Nadie me ha dicho lo que tenía que hacer, he tenido que ir aprendiendo a base de golpes. No ha habido ningún tipo de información, ni mucho menos ayuda por parte del colegio, de decir mira, a tu niño le pasa esto, puedes acudir a este tipo de especialista, intenta esto, habla con este... No ha habido nunca nada, hemos tenido que ir aprendiendo a base de golpes, a base de intentar hablar con unos padres que conocían a otros padres que han tenido un niño... o sea, de experiencias personales. No hay, digamos, una información, y vuelvo a lo de antes del orientador, no hay alguien que centralizadamente te pueda informar de qué posibilidades tienes, qué ayudas tienes. Familias, Primaria (Colaboración externa; insatisfacción)

F: La relación es estrecha, habitual, frecuente...

A: tenemos hasta el móvil de la tutora grabado en el móvil, fíjate si es estrecha la relación...

Familias, Primaria (Colaboración externa; satisfacción)

Las familias de Secundaria muestran tanto opiniones positivas como negativas. Dentro de los aspectos donde se muestran satisfechas está la comprensión que han encontrado en algunos profesores o la coordinación frecuente que mantienen con algunos, aunque por lo general dicen que parte de ellas la iniciativa. La relación con el DO parece buena en la mayor parte de los casos y valoran que la orientadora se coordine con el psiquiatra de sus hijos. Sin embargo hay también muchos aspectos negativos. En el grupo de madres sentían que ellas eran muy insistentes y querían contar las dificultades de sus hijos pero no hallaban ese interés de comprender por parte del profesorado (en ocasiones ni siquiera se podían reunir con el docente). A lo largo de su etapa escolar se habían encontrado con un buen número de profesores que las hacían sentir culpables por el problema de su hijo y les daban poca información sobre su situación en el centro. Demandaban mayor colaboración con los profesores para que éstos las informaran sobre deberes, exámenes, etc., para poder ellas ayudar a sus hijos. En cuanto al DO, en ocasiones no habían sido suficientemente informadas sobre los itinerarios y salidas profesionales. Valoraban como ineficaz el APA y, por último, entendían que a veces las

reticencias de sus hijos a que se supiera su problema se convertían en un obstáculo para el centro.

Y yo he machacado mucho y mucho y nunca me han hecho caso. Con lo cual, yo te decía antes, es ir contra corriente. Tú sabes que hay un problema y yo iba a intentar solucionar este problema entre los padres y los profesores, ¿no?

B: Claro, porque yo sé lo que hace mi hijo en mi casa, pero no le veo en el colegio. Entonces si ellos no me informan de cómo desarrolla en el colegio. Igual que yo intentaba darles lo que era el comportamiento de mi hijo en casa para que tuviesen una base para poder continuar su trabajo con él, pero no les interesaba para nada.

Familias, Secundaria (Colaboración externa; insatisfacción)

Que los profesores no te hagan sentirte a ti culpable. Familias, Secundaria (Colaboración externa; insatisfacción)

En mi caso sí que en Primaria fueron a hablar con los profesores. Y aquí bueno, la psicóloga que le lleva también viene, y de hecho aquí la orientadora me confirmó que la doctora que era había venido y tal, y que tenía que tener contacto. Familias, Secundaria (Colaboración externa; satisfacción)

E: ¿Y con la orientadora?

B: Yo sí, yo cuando la llamo me hace caso...

B: Yo muy contenta

Familias, Secundaria (Colaboración externa; satisfacción)

El segundo aspecto de la Cultura que más parecía preocuparles, teniendo en cuenta la cantidad de extractos de esta categoría encontrados (49), es el relativo a los *Valores y actitudes* del profesorado; en este caso son más frecuentes las opiniones negativas en ambas etapas (ver Fig. 4.11).

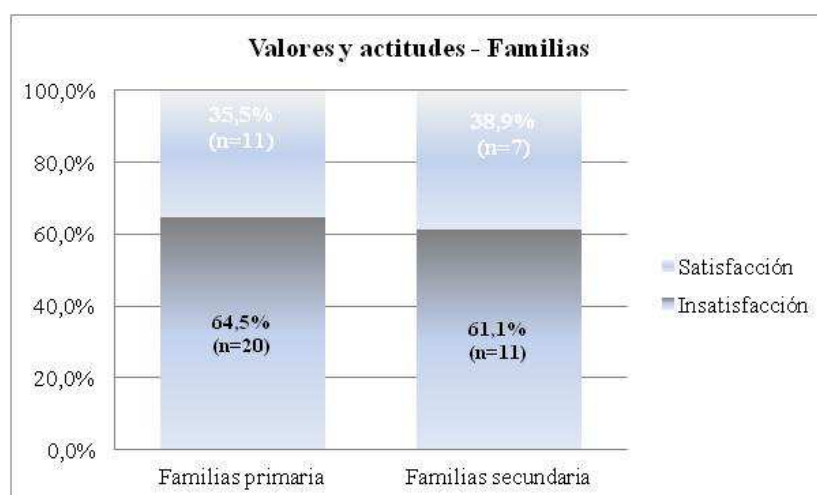


Fig. 4.11

Las familias de Primaria comentaban frecuentemente y con preocupación que los profesores interpretaban los problemas de sus hijos como algo controlable por ellos, a fruto de una mala educación por parte de los padres, que les costaba entender que normalmente no hacían las

cosas apostar sino que era su impulsividad y falta de reflexión la que les llevaba a portarse mal. En ocasiones han percibido que a sus hijos se les etiquetaba de “malos” o “maleducados” y los profesores asumían que iban a fracasar académicamente, incluso desde pequeños. Creen que en ocasiones el profesorado está demasiado preocupado por la programación que tiene que cumplir y mantiene ese ritmo para todos los alumnos y que incluso es posible que otros niños que no llamen la atención pero estén sufriendo pasen desapercibidos por no molestar en clase, y por tanto no se les trata adecuadamente. En alguna ocasión les preocupaba también que tuvieran prejuicios que se iban transmitiendo de profesor a profesor lo que suponía que de antemano etiquetaran a sus hijos y les dejaran de lado.

A pesar de estas muestras de insatisfacción con los valores de algunos maestros, también manifestaban estar contentos con el profesorado de sus hijos actualmente. Varios consideraban que los tutores habían hecho grandes esfuerzos por sus hijos a pesar de no tener mucho apoyo del sistema, que se había trabajado para no etiquetarles frente a otros padres y que consideran a sus hijos buenos chicos.

Otros simplemente creen que lo hacen porque son malos, y así te lo dicen, “es que es malo”... Familias, Primaria (Valores y actitudes; insatisfacción)

Bueno, es una opinión muy poco profesional y muy de fuera, me parece que están preocupados por hacer un plan de trabajo y que un niño no les moleste. Les importa muy poco que otros niños tengan muchos problemas pero no dicen ni pío, y no pasa nada porque no les molestan. Y... estoy pensando en algún compañero más, que tienen dificultades de comportamiento pero no molestan. Entonces en este caso no se hace evidente, entonces está abandonados. O sea, que sólo están preocupados por el silencio y por ser atendidos, no sé. Familias, Primaria (Valores y actitudes; insatisfacción)

A: y también lo que creo es que ellos siguen pensando que el propio chico es el artífice de su cambio. Y... pufff.....

B: Sí, que si él no cambia o que cuando quiera cambiar...

Familias, Primaria (Valores y actitudes; insatisfacción)

Y en el otro colegio, si Iñaki sigue más tiempo, se lo cargan psicológicamente, o sea, se lo cargan. Porque se limitaron a arrinconarle, a machacarle, a etiquetarle, y siendo un niño que estaba haciendo Infantil, y ya con 4 años y medio, o una cosa así, me decían que el niño iba derecho a fracaso escolar Familias, Primaria (Valores y actitudes; insatisfacción)

Yo no he tenido nunca la más mínima queja de la voluntad de todos los profesores que le han ido tocando, pero por diferentes razones es que algunos literalmente se agotaban. Familias, Primaria (Valores y actitudes; satisfacción)

Las familias de Secundaria muestran un perfil parecido a las de Primaria y sus preocupaciones son muy similares. Percibían que a sus hijos se les etiqueta y se culpa a los padres, incluso existiendo un diagnóstico médico, siguen considerando que sus hijos se portan mal de forma intencionada. Expresaban que se hace poco caso a sus hijos y que no se tiene

interés por ayudarles. Pero, al igual que en el caso de Primaria, también hay buenas valoraciones y las madres se han encontrado con profesores comprometidos y con interés por ayudar aunque les faltara formación.

Es más fácil colgarles el cartel ya y todo lo que eso, porque el niño es así. Yo he venido montones de veces y lo he dicho: que el 99,9% de las veces mi hijo no hace las cosas aposta. Pero es más fácil colgarles el cartel, mandarte el partecito, y ya está. Y cuando vienes a hablar, te da la sensación de que estás hablando y te dicen: ¿y cómo vienes, sabiendo cómo es tu hijo, cómo vienes a decirme esto? Pues hay veces que el niño lleva razón. O sea, que es que no te entienden, aunque cuentes el problema, aunque enseñes informes.

Familias, Secundaria (Valores y actitudes; insatisfacción)

Siempre hemos estado, o sea, no hemos cambiado ni de instituto ni de colegio ni nada porque en general hemos dado con buenos profesores, aunque con una ignorancia total del problema. Buena voluntad, sí. Familias, Secundaria (Valores y actitudes; satisfacción)

Si nos centramos ahora en la categoría *Actitud hacia la mejora* observamos la misma tendencia en ambas etapas: las valoraciones negativas son las más frecuentes (véase Fig. 4.12). Tanto las familias de Primaria como de las de Secundaria creen que los profesores no están suficientemente formados para atender a alumnos con estas características y es por ello que, a veces, a pesar de su buena voluntad, no responden adecuadamente a las necesidades de sus hijos. En ambas etapas perciben que no confían en los diagnósticos externos y se muestran escépticos cuando los padres intentan explicarles la situación.

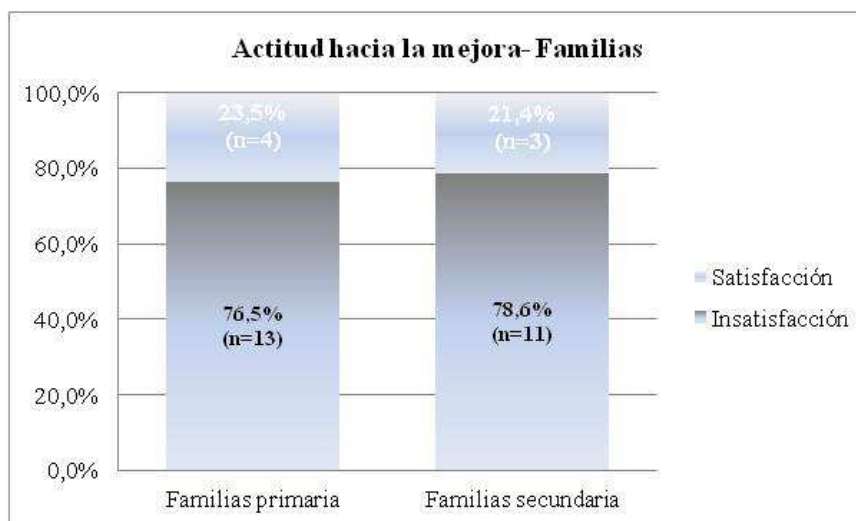


Fig. 4.12

Algunas familias de Primaria observaban también una falta de creatividad en las estrategias que se ponen en marcha para reducir las dificultades de comportamiento al ver que los maestros repiten una y otra vez medidas que no funcionan. Además, creen que no aceptan propuestas externas y que adquieren una postura defensiva cuando las familias intentan proponer alternativas.

En cuanto a los motivos de satisfacción, vienen dados sobre todo por profesores que han mostrado interés e iniciativa para formarse en el tema (yendo a congresos, por ejemplo) y cambiado su forma de actuar al conocerlo. En Primaria consideran que los orientadores sí están suficientemente formados y, en general, dicen percibir una actitud más abierta por parte del personal joven.

En Secundaria, donde predominaban las muestras de insatisfacción, sólo mostraban una valoración positiva por la inquietud de la orientadora de su centro, que estaba preparando folletos y documentos para sensibilizar e informar al claustro.

Yo creo que un poco formarse, porque muchos de ellos yo creo que es por desconocimiento, no es por pasar, sino por desconocimiento, yo creo que es un tema... También es cierto que a los profesores no les gusta que les digan cosas, ni que les digan de qué tienen que hacer... Que eso yo creo que choca un poco de “va a venir a mí a decirme qué tengo que hacer con los niños...” que yo creo que no es lo que pretendemos ninguno de nosotros...

Familias, Primaria (Actitud hacia la mejora; insatisfacción)

A mi marido el año pasado, esa profesora le dijo que lo que estaba diciendo eran tonterías. Que no existía, que eso era una moda, lo de falta de atención era una moda.

Familias, Secundaria (Actitud hacia la mejora; insatisfacción)
A mí la secretaria del centro, porque tiene interés, ha ido a congresos, ha ido a cosas, es la que me ha traído cosas: mira lo que tengo... pero un poco por iniciativa personal, porque ella tiene esa curiosidad. Familias, Primaria (Actitud hacia la mejora; satisfacción)

Cuadro 4.9. Síntesis de la satisfacción con la Cultura. La voz de las familias

Las familias de Primaria parecen mantener una relación complicada con el equipo directivo de sus centros, de quienes perciben una actitud algo negativa (por ser el director el encargado a menudo de transmitirles los mensajes más negativos ante conflictos con sus hijos) y también poco compromiso para buscar recursos. En Secundaria apenas hablan sobre este.

Respecto a la coordinación interna las familias de ambas etapas se muestran bastante insatisfechas. En Primaria demandan una misma línea de actuación y que la figura del orientador coordine toda la intervención, ofreciendo pautas a los profesores y realizando un seguimiento. En Secundaria se quejan sobre todo de que la información no se transmita adecuadamente a todos los docentes de sus hijos y afirman ser ellas las que tienen que informar a cada profesor de cada asignatura.

Como era de esperar, hablan con gran frecuencia acerca de la colaboración externa. En Primaria, valoran positivamente los casos donde tienen una colaboración estrecha con los profesores de sus hijos. Pero se quejan también de que es frecuente que se les culpabilice de los problemas de sus hijos y se les devuelva el problema sin buscar una solución conjunta. Afirman que se les avisa con poca frecuencia, se les informa poco de las intervenciones que se llevan a cabo, se les da poca información sobre recursos posibles y les gustaría que también se les pudiera ofrecer algunas orientaciones para actuar en casa. Vuelven a proponer que la figura del orientador funcione como mediador entre ellos y los profesores, pero también como coordinador de otras intervenciones externas.

(Continuación Cuadro 4.9)

En Secundaria, las madres también reconocen la buena coordinación con los profesores cuando esta se da, pero afirman que muchas veces parte de ellas la iniciativa de reunirse y, al igual que las de primaria, perciben cierta tendencia a considerar que son ellas las culpables y responsables. En todo caso, les gustaría poder tener una colaboración más estrecha y diaria para estar informadas sobre la marcha del curso (así como aspectos más concretos: deberes, exámenes, etc.).

En ambas etapas las familias se han encontrado con profesores comprometidos que han hecho grandes esfuerzos por ayudar a sus hijos a pesar de no tener la formación o el apoyo suficiente. Sin embargo, muchas de ellas consideran que otros tantos profesores piensan que sus hijos se portan mal intencionadamente, incluso a pesar de que exista un diagnóstico, que les han etiquetado y asumido que podían cambiar poco, sin atenderles adecuadamente por falta de interés. También coinciden en los tres grupos de discusión en que por lo general los docentes tienen una formación insuficiente para atender a estos alumnos y se muestran escépticos con los diagnósticos externos. De hecho, también creen que muchas veces la atención inadecuada se debe más a una falta de formación que a una falta de interés o compromiso, porque también han encontrado docentes con interés por formarse por su cuenta.

- **Satisfacción con las Políticas del centro**

Cuando se analiza la dimensión de *Política* del centro, nos encontramos con un total de 74 extractos, de los cuales la mayor parte pertenecen a la categoría de *Convivencia*, aspecto que parece preocupar más a las familias que el propio *Planteamiento curricular*, como se puede ver en la Tabla 4.18.

Tabla 4.18 . Porcentaje y número de extractos en las categorías de la dimensión 2.3. (Políticas) –Familias

| | Total de extractos |
|---------------------------------|--------------------|
| Convivencia | 87,8% (n=65) |
| Planteamiento curricular | 12,2% (n=9) |

De hecho, la convivencia es un aspecto que les preocupa mucho, aunque por lo que muestra la Fig. 4.13, en mayor medida a las familias de Primaria de nuestros grupos que a las de Secundaria.

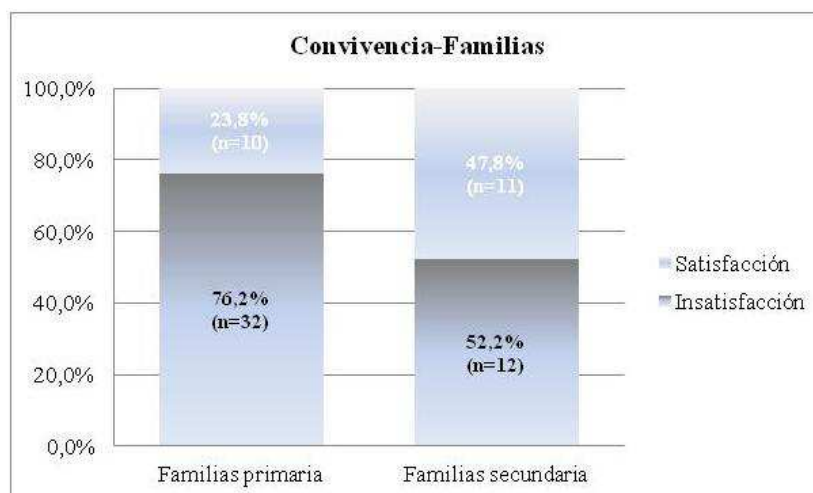


Fig. 4.13

Los padres de los alumnos pequeños consideran que hay un excesivo uso de medidas punitivas, tanto de forma mal llamada “preventiva” (como expulsiones del comedor para que no surjan problemas) como reactiva, que además suponen la exclusión de actividades o momentos de relación con iguales, que son motivadoras y atractivas para ellos (excursiones o recreo). Creen que además muchos de estos castigos se dan sin suficientes avisos al alumno, sin que éste sea consciente de la posible consecuencia (porque tampoco hay necesariamente una relación entre el comportamiento y el castigo) ni con la suficiente contingencia a su conducta, de manera que éste no entiende bien la relación entre su comportamiento y la consecuencia. Además, creen que falta una intervención para evitar precisamente que se repitan las conductas, proponen precisamente que se les enseñe de forma lúdica pautas de comportamiento. Por otro lado, consideran que sería positivo que los alumnos pudieran participar más en decisiones del centro (y de las normas), además de que echan de menos mayor sensibilidad y paciencia por parte del profesorado. Por último, reclaman la organización de más actividades organizadas y variadas para los momentos de recreo y comedor donde, como se recordará, se dan, según su opinión, la mayor parte de los problemas de sus hijos.

Las muestras de satisfacción de los padres de Primaria se deben a haberse encontrado con profesores que han trabajado por integrar y recibir bien a sus hijos cuando han llegado al centro, que no les hacen sentirse juzgados y les dan confianza y cariño. También se muestra muy contenta una madre que, al cambiar a su hijo, se ha encontrado con un centro que tiene una casi ausencia de castigos, motiva a su hijo mucho más y le hace sentir contento.

A: Hay como una arbitrariedad, ¿no? El niño lo siente así, como una injusticia, como que de repente no puede hacer algo ¿por qué no puedo ir yo a la excursión?

B: y no responde a una cosa terrible de un momento. Es decir, un momento de un gran conflicto, pues bueno, es la consecuencia inmediata de algo. Pero esto es de una cosa, como de una trayectoria, y él no ve exactamente dónde está el porqué... Familias, Primaria (Convivencia; insatisfacción)

La participación en las decisiones también de los niños (...), que sí participen en definir cómo se hacen las normas, o sea, considerar a los niños personas completas que están aprendiendo cosas...

Familias, Primaria (Convivencia; insatisfacción)

Pero luego, el resto del castigo... al revés. Veo que aquí no se le castiga, se le motiva. Se le intenta levantar ese ánimo y ese malestar que tenía él, de sentirse mal consigo mismo, de soy el peor, soy el torpe, soy el malo, y se le intenta dar más caso a lo que hace bien, se le alaba muchísimos y no se le castiga tanto.

Familias, Primaria (Convivencia; satisfacción)

Y yo creo que sobre todo lo ha hecho con mucho cariño y él se siente como arropado por ella, y claro, si te portas bien con él, él reacciona bien. Pero si intentas a la fuerza, te vas a encontrar un muro.

Familias, Primaria (Convivencia; satisfacción)

Las madres del grupo de Secundaria realizan valoraciones positivas y negativas en la misma medida aproximadamente. Destacaban de la historia escolar de sus hijos varios momentos donde se les había tratado mal al etiquetarles y hacerles sentir humillados delante de sus compañeros, con lo que su autoestima se había visto disminuida. También consideran que se utilizan de forma excesiva los castigos (partes, notas, expulsiones de clase a jefatura de estudios, etc.) y que algunos profesores siguen pensando que lo que sus hijos necesitan es sólo un correctivo. Además, se muestran contrarias a las expulsiones.

Pero la mayoría considera que hay profesores con los que sus hijos mantienen buena relación y hay alguno con el que tienen más confianza y que les dedica tiempo para hablar con tranquilidad y preguntarles o incluso regañarles, pero de buenas maneras. Uno de los alumnos, además, participa en el programa de alumnos ayudantes y le parece muy positivo. Por último, se muestran contentas porque sus hijos participen en actividades extraescolares en el centro (sobre todo de deporte).

A mí lo que me parece mal es lo de expulsarle. Ya en el otro instituto pues me dijeron que le expulsaban 3 días a casa. No lo entiendo, digo, vamos a ver. Encima que va mal, encima que no hace nada lo llevas a casa. ¿Y sin hacer nada? Familias, Secundaria (Convivencia; insatisfacción)

Al contrario, le hundieron todo lo que quisieron y más. Lo humillaron delante de los compañeros. Familias, Secundaria (Convivencia; insatisfacción)

Yo hablé con la orientadora y el mío sí ha empezado en una cosa de alumnos ayudantes. Lo demás, pues se apuntó además del fútbol, a lo de El País, este, el periódico ese que hacen, a la radio, etc. Familias, Secundaria (Convivencia; satisfacción)

E: ¿Creéis que tienen por lo menos alguien a quien les puedan contar algo si están preocupados, o tristes...?

B: Mi hijo con Jesús. Además, la última vez eh... llegó bastante angustiado y llorando. Y dijo: ¿sabes mamá que el único que me entiende en el colegio es Jesús? Pero es que según él ni yo le entendía.

Familias, Secundaria (Convivencia; satisfacción)

Sobre el *Planteamiento curricular* sólo reflexionaron las familias de Primaria (9 extractos), en todas las ocasiones criticando la excesiva preocupación por la enseñanza de contenidos puramente disciplinares; consideran que sería necesario dedicar tiempo a enseñar habilidades sociales y emocionales (trabajar en equipo y relajarse, entre otras), a instaurar programas que lo fomenten y que se evalúen como el resto de los aprendizajes. Por otro lado, también comentaban que no captan los intereses de los alumnos por lo que no consiguen que estos se motiven.

Y porque hay mucha preocupación por lo académico. Entonces, por ejemplo, las habilidades sociales, el trabajo en equipo, el control de emociones...

Familias, Primaria (Planteamiento curricular; insatisfacción)

Cuadro 4.10. Síntesis de Políticas. La voz de las familias

La convivencia es un elemento que resulta especialmente relevante a las familias. Las de los alumnos pequeños consideran que se utilizan en exceso medidas punitivas que suponen la exclusión de sus hijos de actividades con iguales y que son ineficaces al no facilitarles un mayor control y conocimiento de las consecuencias de sus actos y estar poco relacionadas con el daño que su comportamiento ha supuesto. Creen que debería darse mayor participación a los alumnos y enseñarles los comportamientos adecuados. Proponen la organización de juegos para los momentos menos estructurados y donde más problemas se dan. Estas familias valoran positivamente a los profesores que han acogido bien a sus hijos, les han dado confianza y cariño y, en vez de castigarlos, han reforzado con frecuencia sus logros.

Las madres de Secundaria informan de situaciones pasadas donde los profesores han etiquetado a sus hijos delante de los compañeros y les han hecho sentir mal; critican también el excesivo uso de castigos y son contrarias a las expulsiones. Sin embargo, muestran su satisfacción con más frecuencia que las de Primaria, al considerar que hay profesores con los que sus hijos tienen buena relación y valorar positivamente actividades que se organizan en el instituto y fomentan la participación de sus hijos (alumnos ayudantes, teatro, fútbol, etc.).

Acerca del Planteamiento Curricular sólo hablan las familias de Primaria que reclaman una mayor preocupación por la enseñanza de habilidades sociales y emocionales y por evitar la presión por la transmisión de contenidos meramente disciplinares.

• Prácticas

Además de las reflexiones que expresaron las familias acerca de la forma de trabajar los profesores entre sí y en coordinación con ellas, de los valores que les transmitían o de las decisiones que se tomaban en el centro acerca de la convivencia o el currículum, también ofrecieron opiniones relevantes acerca de las prácticas concretas de los docentes en el aula, al menos de aquello de lo que los padres son conscientes o conocen. En la Fig. 4.14 vemos cómo

se distribuyen las opiniones de las familias en ambas etapas, donde claramente se aprecia que se encuentran más insatisfechas las de Secundaria que las de Primaria.

Los padres de los alumnos de Primaria se encuentran razonablemente contentos con la actuación de los maestros de sus hijos; ven que les dan materiales adaptados (más o menos avanzados según su nivel) y son flexibles en su exigencia. Algunos no tienen profesor de apoyo (PT) pero sus padres no ven que sea necesario. En el caso de aquellos que sí tienen, prefieren el apoyo que sus hijos han recibido dentro del aula a cuando se les saca de la clase de referencia. En cuanto a la gestión de la disciplina, valoran positivamente a los profesores que saben manejar la clase, que la tienen ordenada y estructurada, con criterios muy claros, pero que ayudan a sus hijos a relajarse y usan lo que venimos llamando medidas más preventivas (les piden que salgan a hacer fotocopias, o ir al baño a airearse, etc.). La aplicación de programas de modificación de conducta con el asesoramiento del orientador también es valorada positivamente.

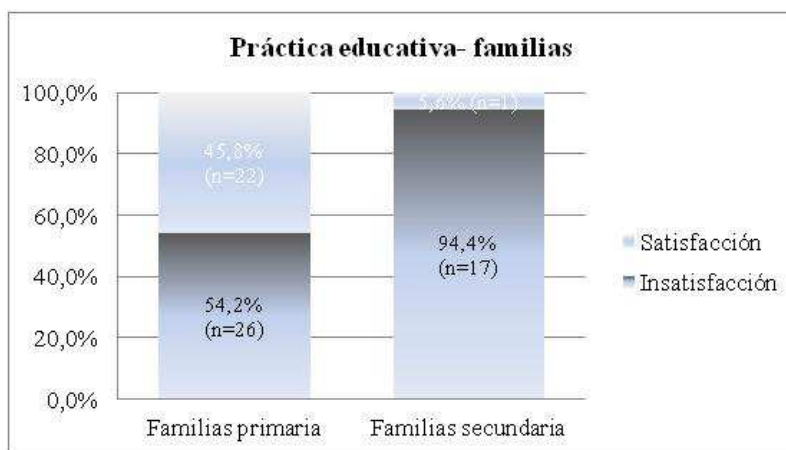


Fig. 4.14

Destacan varios aspectos donde se muestran menos satisfechos. Creen que deberían partir de los conocimientos de los niños y de sus circunstancias personales y evaluarlos en función de esa situación. Respecto a la actuación en el aula consideran que a veces proponen actividades repetitivas y poco motivadoras. Opinan que el apoyo del PT durante sólo 2 horas a la semana es insuficiente y que, al ser fuera del aula, es peor porque el alumno se pierde las actividades de su clase y se siente además señalado. En un caso relatado por una familia del grupo de discusión, al no querer trabajar el niño con la PT, le quitaron el apoyo pero no realizaron ninguna otra intervención en su lugar. De hecho, una de las principales cosas que reclaman es que se pongan en marcha intervenciones específicas con sus hijos. Proponen la reducción de ratios para facilitar una atención más individualizada y creen que sus hijos funcionan peor con cambios continuos de profesores y cuando éstos no saben ganarse la autoridad.

Las familias de Primaria, plantean dos miedos respecto al instituto, uno relacionado con el elevado número de profesores, que consideran puede perjudicar a sus hijos, y otro con la

continuidad de los estudios; un padre consideraba que quizá sería una buena opción poder plantearles salidas profesionales antes de los 16.

Pero cuando era lo mismo, circula la letra A, circula la letra B, estaba aburridísimo... Familias, Primaria (Prácticas; insatisfacción)

A: Es que 2 horas a lo mejor a la semana (de PT), claro, son ratitos, dos horas a la semana tampoco podemos avanzar, ¿me entiendes? La tutora ha optado ya por no sacarle, es que pierde más yéndose que quedándose. Porque encima si se va, deja cosas sin hacer que luego tiene que terminar en el patio...

F: Es complicado el profesor de apoyo porque en ocasiones el niño lo puede ver como que es especial, pero en ocasiones lo puede ver como que le están segregando, que le están marginando de alguna forma...

Familias, Primaria (Prácticas; insatisfacción)

Jorge está bastante bien quizá por los profesores que ha tenido, que son personas de peso, de criterios claros, ha habido bastante continuidad, mientras que con 3 años tuvo a una persona yo creo que con muy pocos recursos... pero los profesores que ha tenido después son personas con muchas tablas, con mucha capacidad para manejar el grupo, los grupos en general no se les desmadran y que... pues ya te digo, muy capaz...

Familias, Primaria (Prácticas; satisfacción)

Estaba con Rafael (orientador) y la tutora lo estaban aplicando, llevaba una agenda a casa, digamos, le asignaron puntos (...) Cuando se instauró lo de los puntos con ayuda del orientador, en el segundo trimestre, cambió totalmente.

Familias, Primaria (Prácticas; satisfacción)

Las madres del grupo de Secundaria se mostraron claramente insatisfechas con la práctica de los profesores en el aula con sus hijos. Consideran que no se ponen medidas y el tiempo va pasando mientras sus hijos acumulan fracasos continuados. Muchas quejas estaban relacionadas con la evaluación, porque creen que los profesores no realizan ninguna de las adaptaciones que necesitan sus hijos (darles más tiempo, utilizar un formato oral, separar las preguntas, etc.). Encontramos también la percepción de que los docentes no se adaptan tampoco en la metodología (los sientan al final de la clase, no respetan los ritmos ni explican de nuevo, no les dejan moverse). De hecho, aunque algunas proponían la reducción de ratio, otras madres consideraban que por mucho que disminuyeran los alumnos por aula, si no realizaban cambios en la práctica (metodología y evaluación), no serviría de nada. Opinan también que hay pocos recursos personales que puedan darles un mayor apoyo educativo a sus hijos (una madre criticaba que en su caso hubieran tenido que decir que su hijo tenía discapacidad intelectual para poder recibir el apoyo) o que haría falta realizar un seguimiento especial con ellos.

A: Que si de lo que se trata es que necesita alguien que le haga un examen que en una pregunta sea una pregunta, no vayan 7 preguntas: por qué, cuándo y cómo. Porque es incapaz de saber, porque él se da cuenta de la primera pero no de la siguiente. O sea, eso, ni en el instituto ni en el colegio ni aquí todavía se lo están haciendo.

B: Es lo que dice ella, hacer los exámenes de otra manera, con más tiempo, ya que escrito no puede... Mi hijo, yo lo he dicho muchas veces: házselo oral...

Familias, Secundaria (Práctica educativa; insatisfacción)

B: El mío igual, una cosa que nunca he entendido y he hablado con todos los profesores, sentado atrás solo, y es que no lo entiendo, o sea, cómo a un niño que tiene falta de atención, que se distrae como una mosca, si le plantas al final de la clase, pues ya está perdido. O sea, yo no entiendo cómo mi hijo puede aguantar 6 horas en clase sentado. No lo puedo entender, es que es imposible.
Familias, Secundaria (Práctica educativa; insatisfacción)

Cuadro 4.11. Síntesis: Prácticas. La voz de las familias

Los padres de Primaria se muestran medianamente satisfechos con la práctica de los docentes en el aula, creen que muchos realizan las adaptaciones que sus hijos necesitan y utilizan estrategias para evitar sus comportamientos disruptivos, además de saber mantener el orden en clase; a pesar de ello también observan que no siempre se parte de sus intereses y conocimientos. Prefieren el apoyo del PT dentro del aula para evitar que se etiquete a sus hijos y se descuelguen del grupo y, en los casos donde necesitan este apoyo, creen que es insuficiente el que reciben por haber pocos recursos personales. Proponen la reducción de ratios para facilitar una atención más individualizada.

Las familias de Secundaria, sin embargo, no están en absoluto contentas con la respuesta que se da a sus hijos en el aula y sienten que se tarda mucho en aplicar medidas, al percibir que no se realizan adaptaciones a sus necesidades, ni metodológicas ni en la forma de evaluación. Reclaman también la existencia de más recursos personales que puedan realizar un apoyo más individualizado.

• Otros

De la misma manera que ocurría con los profesores y orientadores, surgieron en el discurso referencias a otros aspectos que resultan relevantes para los participantes pero que no podían incluirse en las tres dimensiones analizadas. El número de extractos que aparecen en cada categoría según la etapa puede verse a continuación en la Tabla 4.19.

Tabla 4.19. Número de extractos recogidos en las categorías de la dimensión. Otros -Familias

| | FAMILIAS PRIM. | FAMILIAS SEC. | Total extractos |
|--------------------------------|----------------|---------------|-----------------|
| DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO | n=10 | n=8 | N= 18 |
| RECURSOS EXTERNOS | n=15 | n=11 | N=26 |
| ACTITUDES FAMILIARES | n=20 | n=21 | N=41 |

Comenzando por la categoría *Detección y diagnóstico*, este es un tema especialmente complicado para las familias en ambas etapas. Comentan que desde el principio ellos mostraron su preocupación y tuvieron que insistir y llevar a sus hijos de especialista en especialista hasta que, en el caso de los que están diagnosticados, consiguieron saber qué le ocurría a su hijo. En

Primaria les preocupa que aquellos que no tienen un perfil grave que puede ser incluido en un programa específico (como el de integración), no reciben ninguna ayuda. Algunas reconocen que al principio no se lo transmitieron a todo el profesorado para evitar que etiquetaran a su hijo. En Secundaria las madres afirmaban que el diagnóstico les sirvió para estar más tranquilas pues gracias a ello podían comprender el problema de su hijo.

Entonces, si no es un niño de integración si no es un niño del programa de compensatoria, si no es un niño de otro programa que puede haber, pues pasan... Familias, Primaria (Detección y diagnóstico)

Que vamos, que yo lo que he encontrado es eso, una falta de todo el mundo sabe que algo pasa, algo pasa, pero nadie te dice...

Familias, Secundaria (Detección y diagnóstico)

B: Sí, que le pongan nombre es importante.

D: comprender lo que pasa

Familias, Secundaria (Detección y diagnóstico)

En ambas etapas comentan también la existencia de recursos externos al centro educativo que intervienen con sus hijos. En Primaria, la mayoría destaca las actividades extraescolares, sobre todo deportivas, como elementos fundamentales para sus hijos, quienes necesitan mucha actividad física. La existencia de campamentos para alumnos con TDAH es valorada positivamente por algunas familias, aunque no todas los conocían. Varias de ellas han necesitado ayuda de un logopeda, que no han podido recibir en el centro escolar sino de forma externa, ya sea por la seguridad social o de manera privada. Por último, respecto a las orientaciones que han recibido ellos para ayudar a sus hijos, las han encontrado fuera del centro escolar, ya sea en una escuela de padres del ayuntamiento o por parte de los servicios de Salud Mental.

En Secundaria la mayoría afirma tener contratados profesores particulares que ayuden a sus hijos con las tareas escolares, y algunas comentan que sus hijos han recibido o están recibiendo alguna terapia psicológica; casi todos están medicados por lo que acuden también al psiquiatra, aunque no hay comentarios al respecto. Valoran positivamente las actividades extraescolares (teatro, música, deporte) y los campamentos específicos de TDAH. Sin embargo, algunas madres no acaban de estar de acuerdo con que sean campamentos especiales para este trastorno, pues sus hijos se niegan a ir y no quieren que se sepa su diagnóstico. Algunas acuden a una asociación específica, pero dicen que únicamente les sirve de desahogo en momentos de ocio, pues su preocupación sigue estando en el instituto.

Y a mí el propio psiquiatra me mandó a la psicóloga, la psicóloga me mandó a un curso de padres que hay aquí (centro de Salud Mental) y la verdad es que a mí me ha ayudado mucho. Me ha ayudado ese apoyo y un poco pues ver que te juntas con 20 o 30 padres, que a todos nos pasa más o menos lo mismo, aunque los niños no son iguales, pero es que te van dando cositas, truquitos, que pones en práctica y ha funcionado Familias, Primaria (Recursos externos)

Entonces pues bueno, eso, yo con un este de nervios, con dos profesores en casa que tengo dos profesores desde que tenía el niño 5 años, ¿eh? Porque con uno no tengo bastante porque a uno le vuelve loco... Familias, Secundaria (Recursos externos)

Yo no sé si lo conocéis. La Comunidad en verano hace unos campamentos para niños con hiperactividad. Yo a mi hijo ya le llevo llevando tres años. No se llama campamento para niños hiperactivos, no, se llama “descanso para las familias” A mi hijo... yo encantada. Además, sabes, sobre todo, le aceptan tal como es, todos. Los monitores son especialistas en estos temas. Vienen con la moral por las nubes.

B: Yo de todas formas, le dije a mi hijo que fuera a esos campamentos y me dijo que no, que no quiere ir, que no se me ocurra decir a mí que tiene un problema

B: yo tampoco

B: el mío tampoco quiere que lo diga...

Familias, Secundaria (Recursos externos)

Por último encontramos un elevado número de extractos que pertenecen a la categoría de *Actitudes familiares* (41), puesto que resultaba especialmente relevante conocer las expectativas que tienen los padres respecto al futuro de sus hijos y la opinión que mantienen acerca de los centros o las aulas específicas.

Pues bien, los padres y madres de Primaria confían en que poco a poco sus hijos irán mejorando y aprendiendo a controlar su conducta, aunque son conscientes de que la adolescencia es un momento crucial. Aquellos sin dificultades académicas importantes se muestran más optimistas. Otros prefieren mantener expectativas realistas y no presionar demasiado. No ven el instituto con demasiada preocupación, a excepción de los que ya están en cursos superiores (5º o 6º). En cuanto a la creación de aulas o centros específicos, no todos tienen una opinión clara aunque algunos se muestran claramente contrarios y consideran que sus hijos deben estar en entornos normalizados y recibir el apoyo necesario ahí.

Entonces, a la vez esperamos todo y a la vez tenemos que tener ilusión de que va a salir todo bien, porque si no, uno no continúa. O sea, tienes que crearte expectativas positivas, porque si no, dices: apaga y vámonos, ¿no? entonces, es una especie de cuerda floja, por un lado queremos tener fe, por otro lado un día se te agota la fe, al otro día renuevas fuerzas y así, es una especie de...

Familias, Primaria (Actitudes familias)

Yo prefiero centros normales, porque el niño tiene que sentirse cuanto más normal mejor. Entonces, que en un momento necesita más apoyo, pues ahí.

Familias, Primaria (Actitudes familias)

Las madres de Secundaria afirman que, aunque saben que sus hijos van a tener el trastorno toda la vida, probablemente acaben manejándolo de forma normal. El futuro académico es algo que les preocupa algo más. Aunque algunos de sus hijos sí aspiran a ir a la Universidad, algunas tienen dudas de que puedan conseguir el título de la ESO. De hecho, algunas madres se muestran especialmente pesimistas. Por último, respecto a la creación de aulas específicas, ninguna apoya esta opción.

Mejora pero es toda la vida. Familias, Secundaria (Actitudes familias)

A: Yo creo que lo que pasa es bueno, que te acostumbras, y la gente se acostumbra a vivir con ellos porque a lo mejor al ser más mayores también te das cuenta de las cosas buenas que tiene, ¿no? No como los críos, que dicen: bah, este es un pesao, y se van... Pero yo creo que los hay totalmente...

C: Yo creo que podrá dedicarse a una profesión normalmente en la que puedan moverse, más manual, más...

Familias, Secundaria (Actitudes familias)

A: Yo ahora mismo el futuro que veo es muy negro ¿eh? Sinceramente. Yo lo veo muy negro

C: Incierto, él está convencido de que quiere estudiar, de que quiere ir a la universidad, pero yo no sé si eso va a poder ser...Yo no sé si va a ir a la universidad, si mi preocupación es si va a terminar la ESO

Familias, Secundaria (Actitudes familias)

Cuadro 4.12. Síntesis: Otros. La voz de las familias

Un elemento común en las familias que participaron en los grupos de discusión es la dificultad que han encontrado hasta que sus hijos han sido diagnosticados, entre otras cosas porque los profesores no estaban formados para indicarles o derivarlos y, posteriormente, porque no todos confiaban o comprendían el diagnóstico. En Primaria les preocupa que aquellos que no tienen diagnóstico, o este no es tan grave, no quedan cubiertos por ningún programa y por tanto no se hace ninguna intervención con ellos.

Muchos de los hijos e hijas reciben algún apoyo externo al centro educativo, ya sea de profesores particulares en el caso de los de Secundaria o de logopedas en Primaria, o incluso de algún servicio especializado o de una asociación. Pero ninguno de estos servicios es bien valorado. Las escuelas de padres que ofrecen a veces los ayuntamientos o los servicios de Salud Mental sí reciben elogios, aunque no todos los distritos cuentan con ellos. Las actividades extraescolares (deporte, teatro, música, campamentos) son el otro recurso que más valoran.

Las expectativas académicas que mantienen las familias son ligeramente más positivas en Primaria, ya que suponen que sus hijos irán mejorando, aunque saben que la adolescencia y el instituto serán hitos fundamentales para ver la evolución. En Secundaria se muestran algo menos optimistas y algunas dudan incluso de que sus hijos puedan obtener el título de la ESO, aunque la mayoría espera que puedan aprender poco a poco a organizarse y a controlar su conducta y acaben teniendo una vida normal.

La voz de los alumnos

Naturaleza de sus problemas: ¿Qué son? ¿A qué se deben?

De la misma manera que nos interesaba conocer la percepción que tienen profesores, orientadores y familias acerca de lo que son los problemas emocionales y de conducta, resultaba fundamental indagar acerca de la representación que el propio alumnado tiene de sus dificultades: cómo las describen y qué elementos constitutivos señalan con más frecuencia. Para ello, como se ha expuesto en la descripción de la metodología, en las entrevistas se incluyeron varias preguntas que iban encaminadas directamente a conocer esta representación (¿qué es lo que más te cuesta? ¿Cómo te describirían tus amigos / padres / profesores? Si tuvieras que decir un problema tuyo, ¿cuál sería?). No obstante, aunque no se habían incluido en el guión, como es habitual en una entrevista semiestructurada, otras preguntas ofrecieron información relevante para esta subdimensión (preguntas acerca de su relación con los compañeros o sobre sus sentimientos en distintas situaciones del día: ¿cuándo te sientes feliz/ triste / nervioso / enfadado)?

Aunque, como veremos, la mayoría reconoce problemas de comportamiento, en la mayor parte de las entrevistas los participantes no aludían a ningún tipo de problema emocional o de conducta hasta la mitad de la entrevista; y era necesario preguntarles directamente si en el colegio les regañaban o llamaban la atención por algo que hubieran hecho para que hablaran de dichos problemas conductuales, porque no reconocían presentar apenas dificultades de manera explícita.

Clasificamos las descripciones de los alumnos utilizando las mismas categorías que en el resto de los colectivos, - *Externalizante* vs *Internalizante*-. Como vemos en la Tabla 4.20, del total de descripciones (222 extractos) un 67,1% corresponden a elementos externalizantes, frente a un 32,9% de elementos internalizantes. Esta diferencia en el tipo de síntomas mencionados se hace más patente entre los alumnos de Secundaria, que destacan en su mayoría problemas conductuales y que resultan perturbadores en su entorno, frente a los problemas emocionales. En el grupo de Primaria, por su parte, aunque también identifican un mayor número de veces estas dificultades externalizantes, la diferencia es menor y se reparten de forma bastante equilibrada.

Tabla 4.20. Porcentaje de extractos que reflejan síntomas Internalizantes vs Externalizantes por etapas

| | PRIMARIA | SECUNDARIA | Total |
|----------------------------|--------------|--------------|---------------|
| El. Externalizantes | 57,7% (n=64) | 77,5% (n=85) | 67,6% (n=150) |
| El. Internalizantes | 42,3% (n=47) | 22,5% (n=25) | 32,4% (n=72) |

En la Fig. 4.15 se presenta la distribución de la frecuencia con la que se alude a cada conducta, de acuerdo a la categorización que venimos utilizando. De entre los síntomas externalizantes, encontramos la siguiente distribución

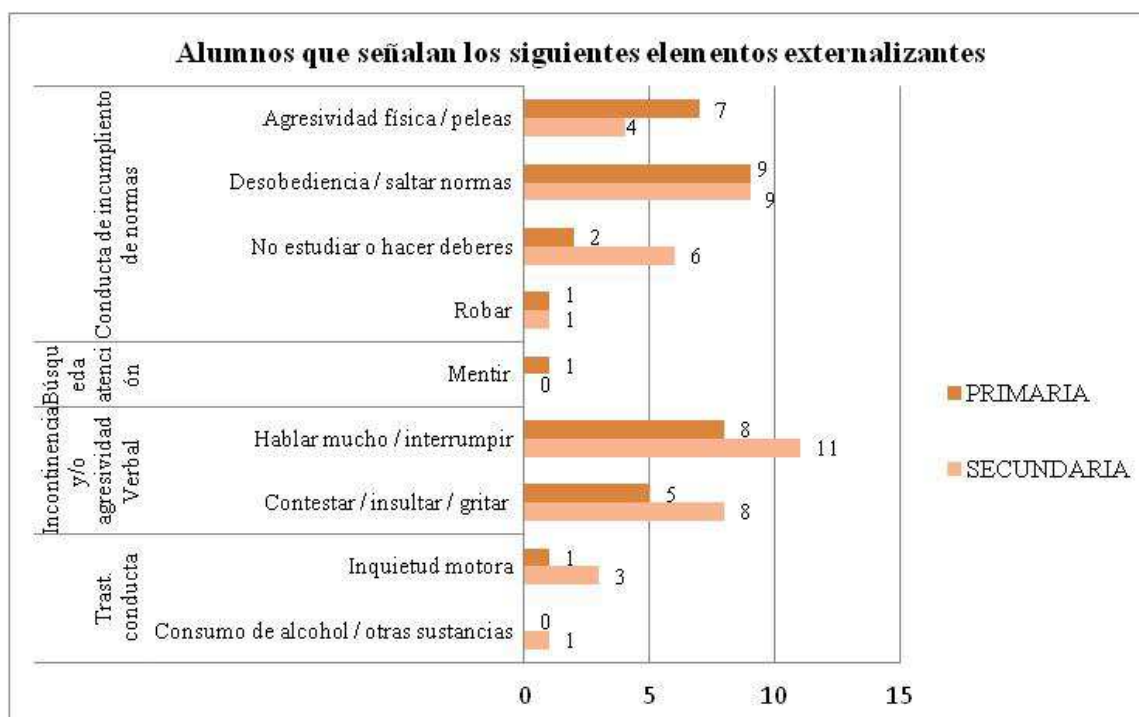


Fig. 4.15

Como vemos, más de la mitad de los alumnos destaca como uno de los comportamientos más frecuentes el hecho de hablar mucho en clase, interrumpir a la profesora, contestar sin que le pregunten, es decir, fundamentalmente conductas perturbadoras de la marcha de la clase que hemos incluido en la categoría de incontinencia y/o agresividad verbal.

En segundo lugar, también más de la mitad de ellos hablan de conductas disruptivas que implican desobedecer normas del centro (jugar mientras el profesor explica, tirar el lápiz o la goma en clase, molestar a otros o saltarse un castigo).

El tercer tipo de comportamientos que describen con más frecuencia se puede englobar también dentro de la agresividad verbal; consiste en insultar a otros compañeros o contestar y gritar a los profesores (aunque específicamente el enfrentamiento con profesores sólo lo nombran alumnos de Secundaria, como Juanma: “*Que me digan: saca el libro y delante del profesor digo: no quiero*” –15 años, 1º ESO, TDAH y TND).

El otro tipo de problemas externalizantes que destaca casi el 40% de los alumnos entrevistados es la agresividad física (peleas con compañeros), siendo señalado por siete alumnos de Primaria y sólo cuatro de Secundaria.

Por último, consideramos destacable el hecho de que los comportamientos más pasivos, es decir, no estudiar o no hacer las tareas que se piden desde el colegio, aunque sólo lo reflejan

ocho alumnos, son en su mayoría de Secundaria, algo que podría indicar una tendencia en etapas superiores de mayor descontento o desafección con el ámbito académico. Es decir, parece observarse que en Primaria, los alumnos con problemas emocionales y de conducta muestran comportamientos disruptivos en clase, desobediencia o agresividad hacia compañeros, pero la realización de tareas escolares todavía no se ve tan afectada (o al menos así lo perciben ellos).

Como se muestra en la Tabla 4.20, los alumnos reflejan la existencia de problemas externalizantes en mayor medida que los internalizantes. Sin embargo, hay sólo tres alumnos que no incluyen ningún elemento internalizante como una de sus dificultades. Como puede verse en la Fig. 4.16, más de la mitad de los entrevistados comentan que son muy inquietos o nerviosos, por lo que parece ser una de las dificultades más presentes y, sobre todo, identificables para ellos.

El retraimiento lo señalan como dificultad un tercio de los alumnos, siendo más frecuente entre los de Primaria (seis frente a tres de Secundaria). Destacamos, sin embargo, que todos los encuestados afirman tener amigos en el centro y son éstos el principal motivo por el que les gusta ir al centro.

En cuanto a las diferencias por etapas, habíamos visto anteriormente que los de Primaria señalaban con mayor frecuencia dificultades internalizantes que los de Secundaria, lo que se cumple para casi todos los síntomas, excepto para los sentimientos de depresión, tristeza o desgana, más frecuentes en alumnos de Secundaria.

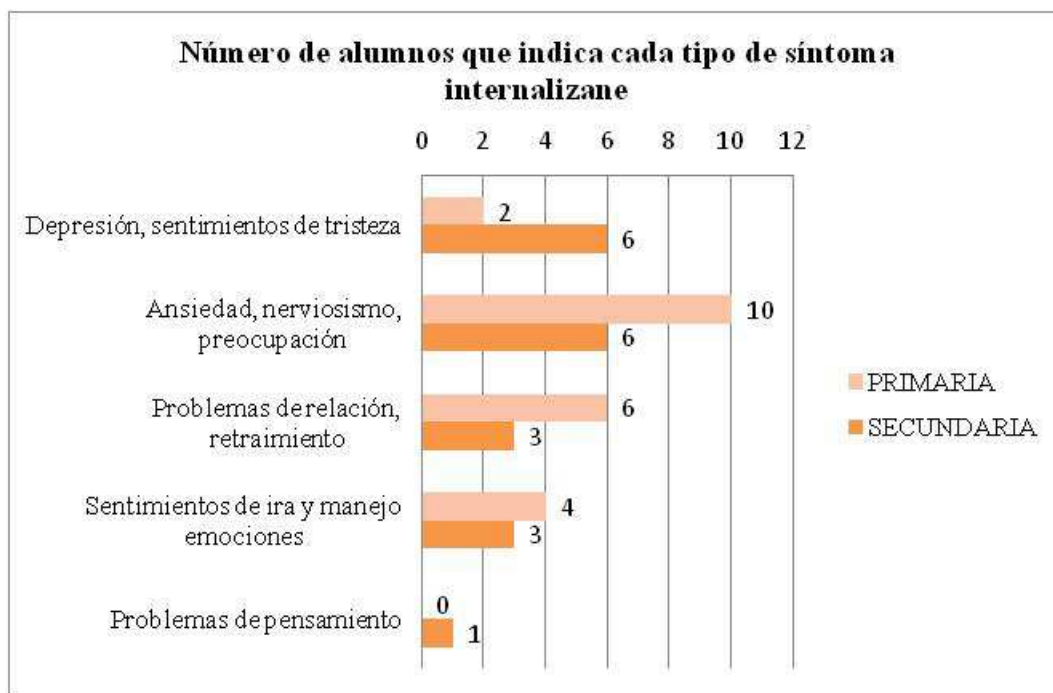


Fig. 4.16

Independientemente del análisis de la frecuencia con la que se refieren a los distintos síntomas, nos parece importante destacar las relaciones que ellos mismos establecen entre unos y otros. Por ello incluimos en este apartado un análisis más individual, de cada participante, tal y como anticipamos al describir la metodología. Hemos encontrado algunos alumnos que sienten cómo de repente se enfadan (o les “entra el nervio”) y, o bien reaccionan directamente de forma agresiva, o bien se aguantan, no piden ayuda, se ponen nerviosos y se mantienen en ese estado de ánimo durante un largo tiempo. El hecho de que muchos reconozcan o sentirse muy nerviosos o muy enfadados, y con dificultades para manejar esos sentimientos, nos confirma de nuevo que separar los trastornos de conducta de los trastornos emocionales responde a un falso dualismo. Ambas dimensiones (internalizante vs externalizante) están presentes de forma conjunta en lo que en los centros identifican como problemas de conducta. Incluso aquellos con conductas, digamos, más perturbadoras o graves (como los diagnosticados con trastorno disocial o que reflejan conductas agresivas), señalan a la vez su cara emocional. Antonio, que había desarrollado conductas delictivas, hablaba de problemas de pensamiento (de obsesionarse con algunos temas o desconfiar y pensar mal de lo que hacen los demás). Guille, con altos niveles de agresividad, hablaba del aislamiento que percibe. Patricia, que había llegado a romper los dedos a otra compañera, hace varias descripciones acerca de sus dificultades de control emocional:

Me pongo muy nerviosa, me muerdo las uñas. (...) Siento que me empiezo a enfadar y de repente ya no me puedo controlar”.

Patricia, 11 años, 5º EP, TDAH, problemas emocionales y trast. límite

Jorge, con TDAH y problemas de conducta, señalaba también sus problemas de autocontrol:

Cuando había un examen, y estaba nervioso para el recreo y no me podía controlar y estaba gritando en alto. Jorge, 8 años, 3º EP, TDAH

Como acabamos de ver, los alumnos y alumnas identifican y reconocen muchos de sus comportamientos o emociones problemáticas, pero ¿son conscientes de dónde tienen lugar con mayor frecuencia sus problemas de comportamiento o los conflictos en los que se ven inmersos? El total de verbalizaciones (63 extractos) que hacen referencia al *Contexto*, se distribuye de forma bastante equitativa entre ambas etapas (el 46% pertenecen a alumnos de Primaria y el 54% a alumnos de Secundaria).

Ahora bien, analizando el contenido concreto de esta categoría, vemos en la Fig. 4.17 que sólo tres alumnos señalan tener dificultades en todos los contextos y a todas horas (un alumno de Primaria y dos de Secundaria).

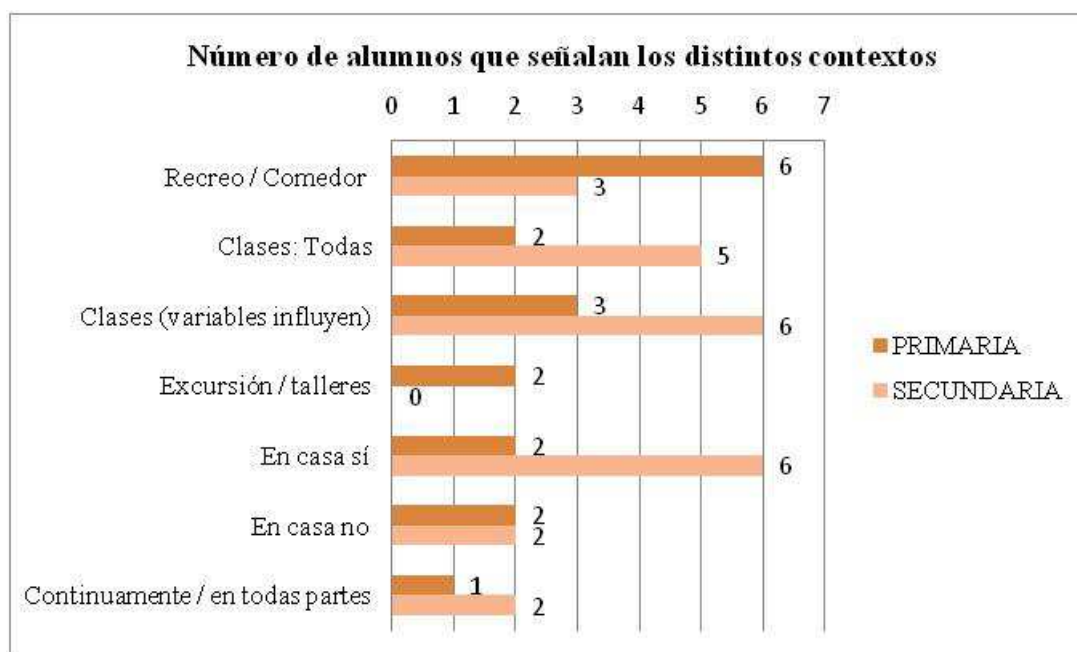


Fig. 4.17

Los demás parecen identificar algunos lugares o momentos donde tienen problemas con mayor frecuencia. Atendiendo al espacio escolar, vemos una distribución desigual en función de la etapa. Por un lado, los alumnos de Primaria destacan el recreo o el patio del comedor como lugar preferente para que se produzcan algunas conductas de tipo externalizante (tanto de agresividad –peleas, sobre todo- como de incumplimiento de normas). Suelen ser momentos con menor control por parte de adultos; por ejemplo, afirman que es a menudo cuando juegan al fútbol y se enfadan cuando surgen más peleas y no hay profesores que puedan intervenir. Dos alumnos (en este caso una de Primaria y otro de Secundaria) destacan el momento de subir o bajar por las escaleras como un episodio que les crea especial tensión y donde no se sienten seguros. Por su parte, sólo tres alumnos de Secundaria señalan los recreos como momentos donde se dan alteraciones conductuales o emocionales (normalmente alguna pelea). Aunque es poco frecuente, destacamos el hecho de que dos de los alumnos de Primaria mencionan también otros momentos no lectivos como conflictivos (excursiones o talleres). Nuestra interpretación es que, al igual que los recreos, la escasa estructuración y vigilancia los convierte en lugares especialmente propicios para hacer surgir las conductas que venimos analizando. De los alumnos de Secundaria, la mayoría (once frente a cinco de Primaria) señalan las clases como el lugar donde se dan de forma prioritaria sus problemas de conducta.

Ahora bien, ¿creen los alumnos que hay alguna variable contextual que influye en que se porten mejor o peor dentro del aula o entienden que su comportamiento es igual (de malo o de bueno) en todas las asignaturas? Dos alumnos de Primaria consideran que sus problemas se dan en todas las clases (o casi todas) de la misma manera. Por lo que respecta a Secundaria, cinco

son los que refieren tener problemas en todas o casi todas las clases. Así de contundente se mostraba Guillermo:

Todos los días, constantemente. Guillermo, 11 años. 6° EP, Trastorno Disocial

A pesar de que estos siete alumnos parecen presentar problemas en todos los contextos, algunos son conscientes de aspectos que influyen en su propio comportamiento. Un alumno de Primaria señala que le cuesta más portarse bien en clases donde tiene que estar sentado, dos alumnos de Secundaria reflejan que las últimas horas del día son especialmente difíciles por estar muy cansados, y cinco estudiantes de Secundaria señalan que no se portan de la misma forma en todas las clases. Sin embargo, no son del todo capaces de establecer un criterio claro al analizar el motivo. Algunos expresan claramente que con profesores que les caen bien o en asignaturas que les atraen intentan portarse mejor. Otro alumno, por su parte, además de reconocer la importancia del momento del día, señala que le cuesta más portarse bien y no hablar cuando el profesor está explicando frente a momentos en que están haciendo actividades o ejercicios (que requieren una mayor participación por su parte).

Cuadro 4.13. Síntesis: Naturaleza de sus problemas: qué son. Alumnos

En resumen, todos reconocen dificultades externalizantes con facilidad, fundamentalmente conductas disruptivas en el aula (como hablar o interrumpir o saltarse las normas –molestar a otro, jugar, desobedecer al profesor) y de conflictividad con iguales (agresividad física y verbal a compañeros). Aunque también identifican todos elementos internalizantes, en Secundaria lo hacen en menor medida que en Primaria y, esencialmente, hablan de inquietud, nerviosismo o ansiedad.

Asimismo, pareciera encontrarse también cierta tendencia a reconocer, en Primaria, el recreo o comedor como contextos especialmente complicados para ellos y, en Secundaria, las clases, pudiendo identificarse en sus discursos que el momento del día (la hora), el tipo de actividad que realizan y la relación con el profesor son variables importantes en el desarrollo de conductas más problemáticas.

Además de este análisis sobre la forma y el lugar en que se dan sus problemas, ¿perciben estos alumnos que su adaptación en algún área –académica, personal, social- está afectada? ¿Son conscientes de que exista alguna relación entre sus problemas conductuales y su rendimiento académico? A continuación intentaremos dar respuesta a estas preguntas.

Respecto a su adaptación académica, entre los 152 extractos que incluyen referencias a este aspecto, encontramos más reflexiones y aportaciones por parte de los alumnos de Secundaria (el 62,5%; n=95), que de los de Primaria (el 37,5%; n=57). Ahora bien, si analizamos cómo se distribuyen las verbalizaciones respecto a su satisfacción o insatisfacción en cada etapa, podemos ver cómo en Primaria la mitad de las expresiones implican satisfacción. Sin embargo,

en Secundaria aproximadamente sólo un tercio de los extractos indican una valoración positiva de su rendimiento académico (ver Tabla 4.21).

Tabla 4.21. Porcentaje de extractos de adaptación académica por etapas

| | Primaria | Secundaria |
|----------------------------------------------|--------------|--------------|
| Satisfacción / buena adaptación | 49,1% (n=28) | 31,6% (n=30) |
| Insatisfacción / problemas académicos | 50,9% (n=29) | 68,4% (n=65) |

Centrándonos ahora en el número de alumnos que señalan unas u otras ideas, se aprecia un cierto equilibrio. Aunque prácticamente todos ellos hacen referencia a algún aspecto de su adaptación académica del que no están satisfechos (26 alumnos, 92,9 %), esto no impide que también la mayoría tenga algún momento de satisfacción en este ámbito, y son 23 (82,1%) los alumnos que comentan al menos un aspecto positivo.

Si analizamos con más detalle el contenido de esta categoría, vemos más de un tercio de los alumnos entrevistados dice participar en clase, sobre todo cuando tienen que trabajar en grupo. Sólo cinco alumnos del total de 28 dicen sentirse contentos con sus notas actuales (todos ellos de Primaria), y únicamente cuatro consideran estar mejorando en su rendimiento (dos de cada etapa). Como vemos en la Fig. 4.18, es de hecho el rendimiento medido a través de sus calificaciones el motivo de insatisfacción más frecuente. Son 20 estudiantes los que reconocen sacar malas notas o no estar satisfechos con ellas. Llama la atención que cuatro reconocen que este bajo rendimiento ha sido un motivo para cambiar de colegio.

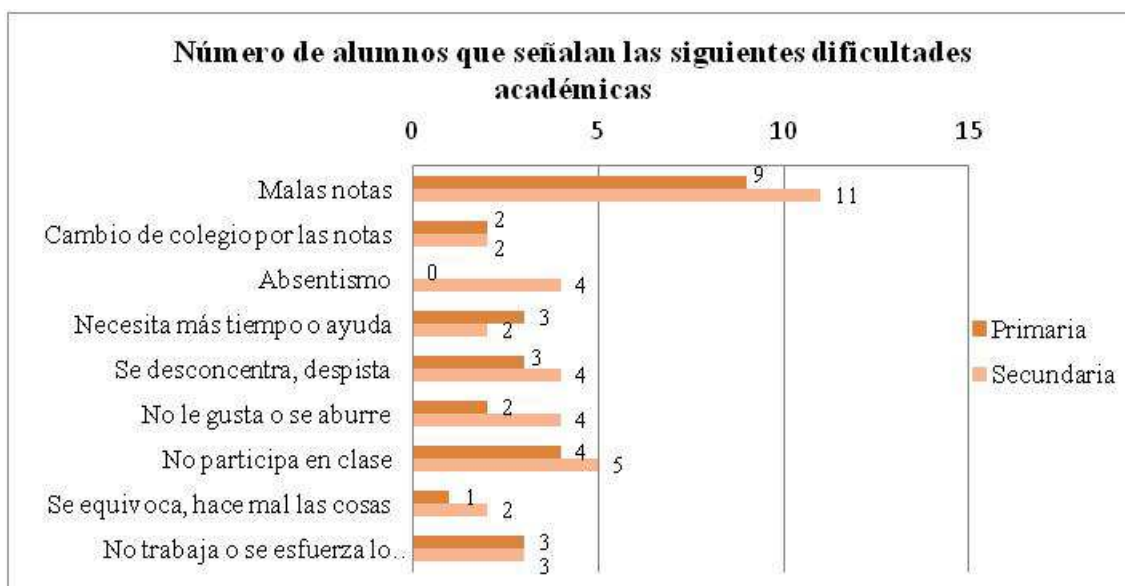


Fig. 4.18

A pesar de que más de un tercio decían participar en clase con frecuencia, son nueve los que reconocen su poca implicación oral en clase o en trabajos en grupos, con una distribución similar por etapas. Guillermo lo expresa así:

E: Ahá. ¿y sueles participar y hablar en esos momentos?
A: No. Si me puedo quedar calladito en un rincón y que decidan los demás...
E: ¿Y eso por qué?
A: no sé, a mí meterme y dirigir no se me da bien. A mí se me da mejor ser dirigido, ¿sabes?
 Guillermo, 11 años, 6º EP, Trastorno Disocial

En tercer lugar, hablan tanto de que se desconcentran o se despistan como de que trabajan poco o no hacen los deberes y de que se aburren o no les gusta estudiar. Por ejemplo, Manuel destaca su poco trabajo personal

Pues que voy mal. Porque no hago los deberes, no hago los deberes a veces y a veces no estudio para los exámenes. Manuel, 10 años, 5º EP, TDAH

Felipe, por su parte, alude a sus dificultades de atención:

P: Pues en clase intento atender, pero es que me cuesta muchísimo
E: Te cuesta mucho atender
P: Claro
E: ¿Y por qué te cuesta mucho atender?
P: Pues, no lo sé. La falta de atención
E: ¿Falta de atención? ¿Qué es? (...)
P: No sé, que cuando me explican algo, pues yo no me entero. Cuando están explicando algo, intento entenderlo, pero es que me desvío con otra cosa.
 Felipe, 14 años, 2ºESO, TDAH

Nacho, de Secundaria, refleja claramente que no les guste estudiar:

E: ¿Y qué cosas no te gustan?
P: ¿De aquí del Instituto? Pues, estudiar y hacer los deberes...
 Nacho, 15 años, 3º ESO, TDAH

Cinco de ellos reconocen necesitar más ayuda que los demás o más tiempo para realizar algunas actividades. Sólo tres alumnos dicen cometer muchos errores o equivocarse con frecuencia por no entender bien lo que se les pide o explica. De hecho, cuando se les pregunta si necesitan más ayuda por parte de los profesores o de alguien para mejorar sus notas, la mayor parte de los alumnos cree que son ellos los que deben trabajar y esforzarse más por mejorar su rendimiento y calificaciones y que no depende de otras cosas que puedan hacer los profesores

E: ¿tú crees que necesitarías más tiempo que otros?
A: Sí
E: ¿Por qué?
A: Yo cuando leo no entiendo a veces las cosas y me trabo. Sí, yo hay veces que no entiendo lo que leo y necesito un poco más tiempo.
 Juanma, 13 años, 1º ESO, TDAH+TND

E: ¿Qué necesitarías para aprender más?

A: Más convicción.

E: ¿Más convicción?

A: Más ganas...

E: O sea, sólo tú. Depende sólo de ti... ¿alguien podría ayudarte, necesitas ayuda de algún tipo?

A: No

Álvaro, 15 años, 1º ESO, sin diagnosticar

Por último, es importante destacar que son sólo cuatro los que afirman faltar a menudo a clase, aunque en este caso son todos de Secundaria.

Vemos que la mayoría reconoce tener dificultades académicas, fundamentalmente en su rendimiento y también en su motivación. Pero como venimos señalando, otra área de incidencia de las dificultades de comportamiento remite a la adaptación social. Como recordará el lector, en los cuestionarios la satisfacción de los alumnos respecto a su adaptación era, en términos globales, alta en ambas etapas. Pero, ¿son los alumnos conscientes de algún problema en las relaciones con sus compañeros o por el contrario se encuentran bien adaptados en todas las facetas de estas interacciones? Dentro de esta categoría (*Adaptación Social*) encontramos un porcentaje ligeramente superior de extractos en Primaria (con un 53,8% del total de esta categoría, n=99) en comparación con los estudiantes mayores (con un 46,2%, n=85). Se aprecian mayores diferencias entre las etapas en cuanto al grado de *Satisfacción* con su relación con los demás, como podemos ver en la Tabla 4.22. Mientras que en Primaria son más los extractos que señalan problemas de adaptación social, en Secundaria encontramos una mayor frecuencia de verbalizaciones positivas. Aún así, el porcentaje global de extractos dentro de la subcategoría *Insatisfacción / Problemas de adaptación social* es elevado y se acerca al 50% general.

Tabla 4.22. Porcentaje de verbalizaciones de adaptación social positiva y negativa por etapas

| | Primaria | Secundaria |
|--------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| Satisfacción / buena adaptación social | 41,4% (n=41) | 58,8% (n=50) |
| Insatisfacción / problemas de adaptación social | 58,6% (n=58) | 41,2% (n=35) |

Para adentrarnos ahora en el contenido de los aspectos positivos y las dificultades que les llevan a los niveles de satisfacción expuestos, en la Fig. 4.19 hemos recogido aquellos aspectos que quedaban incluidos en las subcategorías de *Buena adaptación social* y de *Problemas de adaptación social* y cuántos alumnos de cada etapa los indicaban a lo largo de las entrevistas.

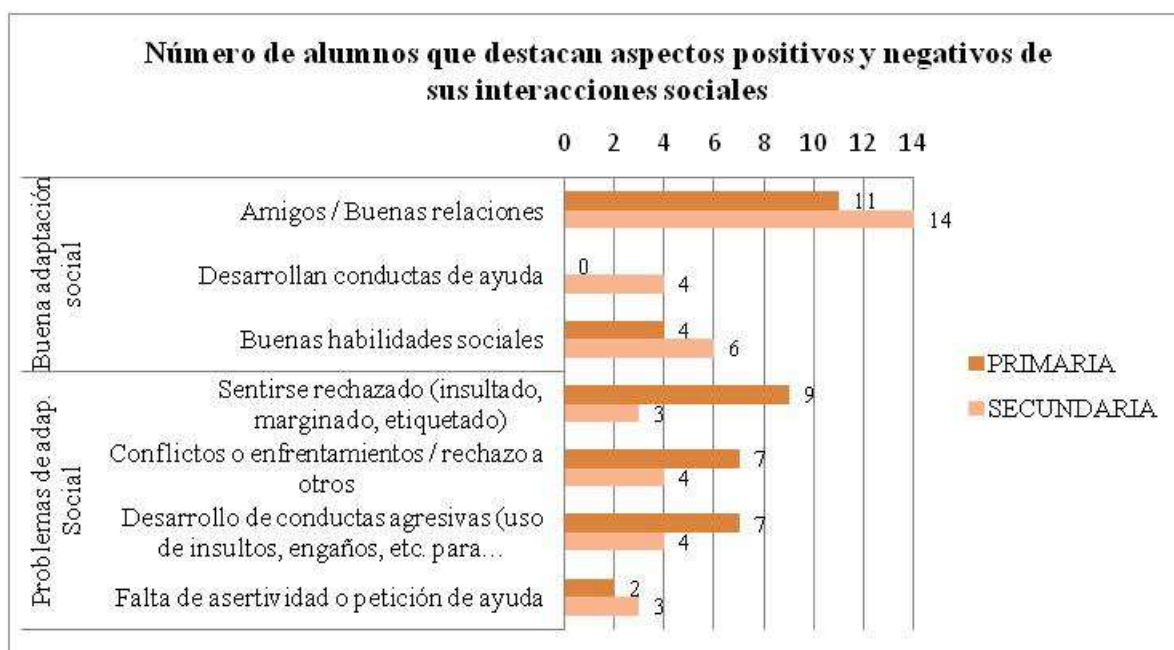


Fig. 4.19

El primer aspecto que queremos destacar es que la mayoría de los alumnos y alumnas entrevistados (25) dice tener amigos en el colegio o instituto y mantener buenas relaciones con algún compañero. De hecho, cuando se les preguntaba si les gustaba ir al colegio/instituto y decían que sí, el primer motivo que daban era el estar con sus amigos o compañeros. Incluso en los casos donde no mostraban satisfacción por acudir al centro escolar, el principal “atractivo” para ellos era, igualmente, el poder encontrarse con sus amigos en el recreo. Sin embargo, el hecho de tener amigos no implica la ausencia de otros conflictos en las relaciones con compañeros. Sólo seis alumnos (todos ellos de Secundaria) reflejan únicamente satisfacción con su adaptación social, sin aludir a ninguna dificultad en esta dimensión conductual y emocional; el resto señala, además, algún problema en este ámbito, que pasamos a describir con más detalle a continuación, atendiendo a las diferencias que hemos ido encontrando en ambas etapas.

Los datos de la Fig. 4.19 ponen de manifiesto claramente que los estudiantes de Secundaria muestran una mejor adaptación en el ámbito social que los de Primaria. Todos tienen amigos en el instituto, y algunos de ellos afirman ser sociables, tener facilidad para establecer amistades o incluso ayudar a compañeros cuando lo necesitan. En cambio, en Primaria encontramos más alumnos que señalan dificultades sociales.

En primer lugar, más de la mitad de los entrevistados de Primaria dicen sentirse rechazados, marginados o insultados por compañeros (o haberlo sido en un momento anterior, ya sea en otro colegio o en otro curso). Dos alumnos de Primaria lo expresaban de la siguiente manera:

Porque algunos chicos me odian, no, bueno, no me odian pero que les caigo un poco mal. Patricia, 11 años, 5º EP, TDAH, problemas emoc. y Trast. límite

E: ¿Cuándo te sientes herido en el cole...?

P: Pues, cuando se burlan de mí y cuando la gente no me hace caso
E: Cuando la gente no te hace caso. Vale. ¿Y es a menudo?
P: Pues sí, es bastante a menudo en el colegio
Fede, 12 años, 6º EP, sin diagnosticar

En Secundaria este rechazo sólo es percibido por tres alumnos, y dos de ellos afirman que sienten que son temidos por otros chicos del instituto por comportamientos anteriores, o bien que no se les tiene en cuenta.

E: Y ¿crees que alguien te tiene miedo a ti?
P: Sí
E: ¿Sí? ¿Por qué?
P: Porque me metí en una pelea a principio de curso con uno de ellos. Con los del grupo. Y me empezaron a temer porque acabó muy mal la cosa (...)
Gonzalo, 16 años, 3º ESO, sin diagnosticar

En segundo lugar, hablan tanto de la existencia de conflictos o enfrentamientos con otros compañeros como reconocen manifestar conductas y estrategias agresivas en su relación con otros (en ambos casos, son siete alumnos de Primaria los que las nombran y cuatro de Secundaria). Dentro de los enfrentamientos hablan sobre todo de tener malas relaciones con algunos niños, rechazar a otros o tener discusiones con ellos. Por ejemplo, Fede menciona con mucha frecuencia conflictos con compañeros y añade una clara relación entre sus problemas de comportamiento y sus dificultades de adaptación social:

E: Yo lo llevo bien pero siempre que me insultan, ahí ya cambio de... de idea.
A: ¿Y ahí qué pasa?
E: Pues digo si ese chico me insulta no me voy a llevar bien con él. Otro día lo intento y es el mismo, así que paso. (...) Pues, por el comportamiento, porque me suelo llevar mal con la gente. Simplemente me llevo mal con la gente (...)
Fede, 12 años, 6º EP, sin diagnosticar

Por último hemos recogido como dificultad de adaptación social la falta de habilidades sociales asertivas; esta dificultad se pone de manifiesto en un gran número de verbalizaciones que se repiten y reflejan dificultades de autocontrol y desconocimiento de otras estrategias para resolver conflictos. Lo vemos en el siguiente fragmento de la entrevista a César:

E: ¿Y tú crees que algo podría haber evitado que te tuvieras que defender?
¿Podrías haber hecho otra cosa distinta?
A: Sí. Pegarle una bofetada.
E: Antes de que él llegara,
A: Sí
E: ¿Y alguna otra cosa?
A: Ponerle la zancadilla...
César, 9 años, 3º EP, sin diagnosticar

En algunos casos (5), lo que aparece es una ausencia de habilidades sociales asertivas en el sentido contrario al que acabamos de describir; es decir, en lugar de presentar un estilo agresivo,

es el pasivo el que demuestran, callándose y sin pedir ayuda a otras personas. Así lo describe Juan:

E: *¿Hay alguna vez que te hayas peleado?*
A: *Algunas veces con mi amigo.*
E: *¿Y qué ha pasado?*
A: *Pues que él me da...*
E: *¿Y tú a él?*
A: *No*
E: *¿Y Qué pasa cuando te pega?*
A: *que tengo que aguantarme.*
E: *¿Y eso pasa mucho?*
A: *Sí*
E: *¿Y se lo dices a alguien cuando tu amigo te pega?*
A: *no.*
Juan, 9 años, 4º EP, sin diagnosticar

Hasta aquí hemos analizado la forma en la que los alumnos se representan sus propias dificultades y en qué medida creen que estas afectan a su adaptación social o académica. ¿Podemos saber si su autoconcepto se ve también afectado? ¿Son estos alumnos y alumnas capaces de describirse usando calificativos positivos en otros ámbitos distintos al comportamental o al académico? Han sido identificados 222 extractos que se incluyen en la categoría *Autoconcepto*, de los cuales el 44,6% (n=99) pertenecen a alumnos de Primaria y el 55,3% (n=123) a Secundaria. No se observan diferencias por etapa en el número de verbalizaciones ni en el sentido positivo o negativo de estas (Tabla 4.23).

Tabla 4.23. Porcentaje de verbalizaciones de Autoconcepto por etapas

| | Primaria | Secundaria |
|------------------------------|--------------|--------------|
| Autoconcepto positivo | 47,5% (n=47) | 48,8% (n=60) |
| Autoconcepto negativo | 52,5% (n=52) | 51,2% (n=63) |

Ahora bien, lo que nos interesaba sobre todo era saber en qué ámbitos están contentos consigo mismos y en cuáles su autoconcepto es más negativo. El resumen de lo que nos expresan los extractos de esta categoría se recoge en la Fig. 4.20, y confirma algunas de las tendencias que veníamos observando en los puntos anteriores. Para no repetir información ya descrita, vamos a destacar sólo los aspectos más novedosos.

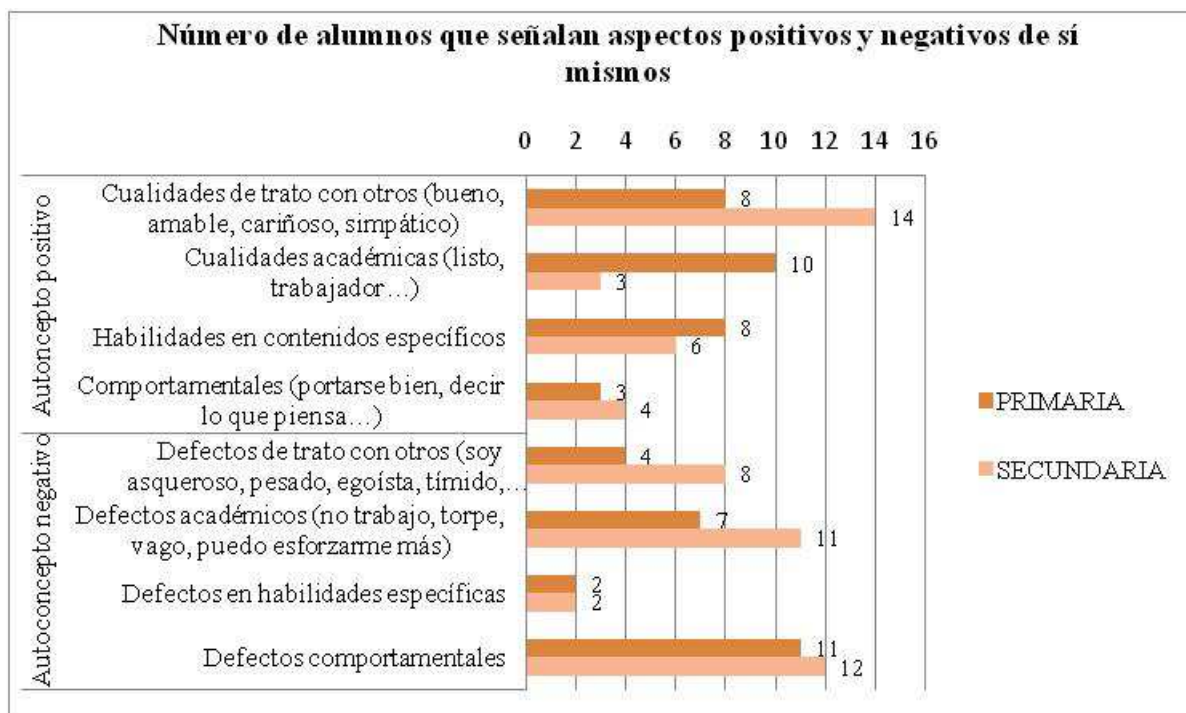


Fig. 4.20

En primer lugar, entre los alumnos de Primaria, son más los que se califican a sí mismos con adjetivos positivos en cuanto a su trabajo en el colegio que los que se consideran malos estudiantes. También mencionan con mayor frecuencia esas cualidades académicas que las cualidades de su personalidad que tienen que ver con la interacción con otros. No obstante, esta diferencia es menor que lo que ocurre en Secundaria. De hecho, en la etapa superior observamos el efecto contrario: se sienten contentos consigo mismos en el ámbito de las relaciones personales y consideran que tienen buenas cualidades (y que así les ven los demás, como personas cariñosas, buenas, simpáticas, divertidas...); sin embargo, su autoconcepto como estudiantes es algo más negativo. También consideramos relevante destacar que entre las habilidades que ellos comentan, es en el deporte donde más alumnos señalan ser buenos o tener cualidades (así lo hacen diez de los catorce alumnos que describen habilidades específicas). El resto de habilidades enunciadas se reparte entre algunas asignaturas (sin que haya ningún patrón claro, a excepción de la plástica o el diseño, donde destacan tres de ellos).

Por último, uno de los aspectos que más nos interesaba en nuestra investigación era ver el peso que sus problemas de conducta y emocionales tenía en su autoconcepto. Es decir, en qué medida su autoconcepto se ve influido por sus alteraciones del comportamiento. Una mayoría de los alumnos y alumnas entrevistados (un total de 23) se ven a sí mismos y, lo que es más importante, creen que los demás les definen como niños y niñas “desobedientes”, “inquietos”, “revoltosos”, “malos”, “traviesos”, “vacilones”, que no saben portarse bien, que se pelean mucho o que se llevan mal con otros. Es, de hecho, la subcategoría donde más alumnos se agrupan.

De la misma manera que lo hicimos en los cuestionarios, también en las entrevistas queríamos comprobar si estos estudiantes creían que en el futuro se iban a mantener o no las dificultades académicas y comportamentales que reconocen tener en la actualidad. ¿Qué nos dicen acerca del futuro, no sólo académico, que ven para ellos? ¿Superarán sus dificultades de comportamiento o creen que las van a ir arrastrando a medida que crezcan? En total identificamos 62 extractos que reflejaban sus expectativas (42% en Primaria y 58%, en Secundaria) y su distribución en función de si son positivas o negativas viene reflejada en la Tabla 4.24.

Tabla 4.24. Porcentaje de verbalizaciones de expectativas positivas y negativas por etapas

| | Primaria | Secundaria |
|-------------------------------|--------------|--------------|
| Expectativas positivas | 88,5% (n=23) | 72,2% (n=26) |
| Expectativas negativas | 11,5% (n=3) | 27,8% (n=10) |

Como vemos, en general reflejan buenas expectativas respecto a su futuro en ambas etapas, aunque en Secundaria aumentan ligeramente las preocupaciones y dudas acerca de su mejoría. Dentro de la subcategoría de *Expectativas positivas* hemos encontrado muchas afirmaciones que indican que cuando crezcan van a ir mejorando y no seguirán teniendo problemas de conducta, o que ya no se van a poner nerviosos porque ya saben controlarlo y se están esforzando. Alicia expresaba muy bien esa idea de que con los años y la madurez va a ir mejorando,

“Cuando sea más mayor imagino que seré más madura y esa clase de cosas y sabré aguantar más”

Alicia, 13 años, 1º ESO, TDAH

David explicaba así su opinión:

E: ¿Tú crees que vas a tener problemas de estar nervioso y de controlarte y de gritar y tal... cuando seas mayor o que eso se irá pasando?

P: Pues, si me ayudan se controlará, pero si no, seguirá pasando.

David, 15 años, 1º ESO, sin diagnosticar

En cuanto a la subcategoría de *Expectativas negativas*, en la que sólo encontramos extractos en diez entrevistas (dos de Primaria y ocho de Secundaria), podemos resumir su contenido en una preocupación o duda de cómo se irán desenvolviendo. No obstante, es significativo que seis alumnos de Secundaria muestran unas expectativas negativas respecto a su futuro académico, señalando tres de ellos la convicción de que no quieren seguir estudiando ni van a titular. Joaquín, en 1º de la ESO, así lo explicaba:

E: Oye, y tú tienes ahora 14 años, ¿qué vas a hacer cuando cumplas los 16?

A: ponerme a trabajar

E: ¿sí? ¿No quieres estudiar nada?

A: No.

E: Ni un ciclo formativo ni nada...

A: yo no puedo estudiar.

Joaquín, 14 años, 1º de ESO, TDAH

Tres de los alumnos de Secundaria declaran tener poca confianza en que sus problemas de comportamiento desaparezcan, o manifiestan simplemente preocupación por cómo serán cuando sean mayores:

A: *¿Que si me va a seguir pasando? Sí, porque eso es de familia y por parte de mi padre.* Nacho, 15 años, 3ºESO, TDAH

De los dos alumnos de Primaria que han confesado tener dudas acerca de su futuro, uno de ellos, Fede (Primaria), dice necesitar “*un milagro*” para que las cosas cambien, a pesar incluso de tener la esperanza de mejorar, y el otro, Quico (también de Primaria), comenta que tiene dudas acerca de si mejorará o no su comportamiento y si le supondrá un problema en su expediente.

Cuadro 4.14. Síntesis. Naturaleza de sus problemas: Áreas de incidencia

En resumen, los alumnos y alumnas entrevistados son conscientes de que sus dificultades se encuentran también en su adaptación académica y social. Casi todos muestran insatisfacción con su rendimiento académico aunque es más generalizado el descontento por éste entre los alumnos de Secundaria. Por otro lado, aunque en su totalidad afirman tener amigos, y éstos suponen el principal motivo por el que les gusta acudir al colegio o instituto, también relatan conflictos con iguales. En este caso, al revés de lo que ocurría con la adaptación académica, los estudiantes de Secundaria están más satisfechos y son los alumnos de Primaria los que más dificultades encuentran en sus relaciones sociales, tanto por sentirse rechazados como por no poseer habilidades sociales adecuadas. Todas estas dificultades se ven reflejadas en la percepción que tienen de sí mismos, más positiva en el ámbito académico entre los alumnos de Primaria y en cuanto a las cualidades personales y de interacción con iguales entre los de Secundaria. En todo caso, sus alteraciones del comportamiento conforman también de manera relevante su autoconcepto y en sentido negativo.

Por último, a pesar de ser conscientes de estos problemas, se muestran bastante esperanzados con su futuro y la mayoría cree que no tendrán dificultades de comportamiento o académicas. Sólo algunos alumnos de Secundaria muestran su convencimiento de no titular o dejar de estudiar en cuanto cumplan los 16, pero son los menos.

- **Naturaleza de sus problemas: ¿a qué se deben?**

Acabamos de exponer la forma en que los alumnos y alumnas que participaron en la investigación describen sus problemas y en qué medida consideran que determinados elementos del contexto inciden en estos. En la última categoría veíamos cómo la mayor parte de ellos cree que son dificultades que van a desaparecer con el tiempo. ¿Qué nos dice esto sobre la forma en que entienden las causas de sus problemas? ¿Son fruto de la edad y, por tanto, la maduración puede solucionarlos, o hay una causa biológica que determina su nerviosismo o sus contestaciones al profesor, por referirnos tan solo a algunos ejemplos? ¿Pueden ellos controlar su problema o son otros el motivo de sus agresiones? En la Tabla 4.25 podemos ver cómo se distribuyen los extractos que dan cuenta de las atribuciones causales que establecen los participantes de cada etapa para sus problemas emocionales y de conducta. En las entrevistas encontramos un total de 147 extractos referidos a las causas de estas dificultades, siendo el 45,6% (n=77) de alumnos de Primaria y el 54,4% (n=80) de alumnos de Secundaria. Como podemos ver, se distribuyen de forma similar entre atribuciones endógenas, disposicionales y externas (o escolares). Es de destacar que en Secundaria parecen disminuir ligeramente las atribuciones endógenas (fundamentalmente en lo que a la falta de control se refiere, como veremos con más detalle), aumentan las disposicionales y aparecen las únicas referencias al entorno familiar como causante de algunas de sus dificultades.

Tabla 4.25. Porcentaje de verbalizaciones que reflejan distintas atribuciones dentro de cada etapa

| | Primaria | Secundaria |
|------------------------------------------|--------------|--------------|
| Atribuciones endógenas | 34,3% (n=23) | 21,3% (n=17) |
| Atribuciones disposicionales | 32,8% (n=22) | 37,5% (n=30) |
| Atribuciones familiares | 0% (n=0) | 8,8% (n=7) |
| Atribuciones externas / escolares | 32,8% (n=22) | 32,5% (n=26) |

Para comprender mejor el tipo de atribuciones que realizan, presentamos la Fig. 4.21 que muestra el tipo de causas que aparecen en las entrevistas, las características de las mismas y cuántos alumnos las han señalado.

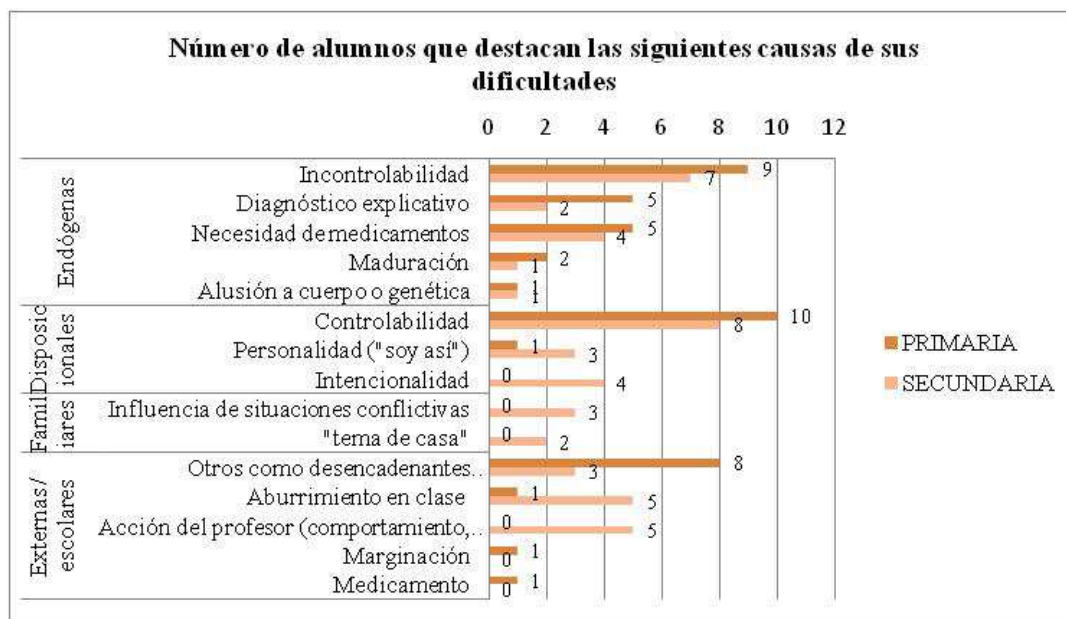


Fig. 4.21

Si analizamos el contenido dentro de cada categoría, y centrándonos en primer lugar en las *Atribuciones Endógenas*, podemos ver cómo más de la mitad expresan que no pueden controlar algunas de las cosas que hacen. Siete de los quince alumnos diagnosticados hacen alusión explícita a ese diagnóstico o a haber acudido a un psicólogo o psiquiatra para ver si se trataba de un problema médico; para explicar sus problemas. Enrique, de 15 años, lo expresaba así:

"Es que fui al médico el otro día y me dijeron que tenía déficit de atención, y que por eso era un cansino y que estaba hablando todo el rato y que era muy nervioso. Entonces, por eso."

Enrique, 15 años, 1º ESO, TDAH

Nueve alumnos hablan de las pastillas que toman para estar más concentrados y portarse mejor, y atribuyen a éstas la posibilidad de hacer que ellos mejoren y dejen de portarse mal. También señalan la maduración como un factor que hace que aumenten o disminuyan sus problemas. Por último, encontramos en dos casos un tipo de atribución endógena biológica pero que no incluye el diagnóstico de un trastorno de conducta. Patricia, de Primaria, explica sus dificultades relacionándolas con un problema médico (dermatitis) que tenía de pequeña y que la hace estar más nerviosa. También Nacho, un alumno de Secundaria, explica que lo ha heredado de su padre, lo que refleja una idea de la existencia de factores genéticos en el desarrollo de sus problemas.

En cuanto a las *Atribuciones Disposicionales*, podemos organizar las características de las mismas en varios grupos. En primer lugar, una de las ideas más frecuentes en las entrevistas, que comparten 18 alumnos, es que pueden controlar su comportamiento y sus dificultades (*"depende de mí"* es una de las frases más repetidas). César, de 9 años, muestra la opinión clara de que él puede decidir cómo cambiar:

E: *¿Y cómo lo vas a dejar (de portarse mal)?*
 A: *No haciéndolo.*
 E: *¿Y cómo se hace eso, lo decides y ya está?*
 A: *sí, y no lo hago.*
 César, 9 años, 3º EP, sin diagnóstico

Cuatro alumnos explican también su conducta aludiendo a su personalidad o carácter (“*porque soy así desde pequeño*”), lo que aporta un rasgo de estabilidad importante y más dificultad para el cambio. De hecho, Fede, el único alumno de Primaria que señala esto, expresa muy bien esta idea y lo que ella conlleva de dificultad para cambiar:

A: *¿Crees que es culpa de alguien o de algo que tú te portes como te portas?*
 E: *No. La forma de ser, pero eso no hay que echarle la culpa*
 A: *Eso no es culpa, eso es tu forma de ser y punto. ¿Pero tú crees que eso puede cambiar?*
 E: *Sí, pero tardaría mucho mucho*
 Fede, 12 años, 6º EP, sin diagnóstico

Por último, otros cuatro alumnos, en este caso todos de Secundaria, aluden de forma explícita a su intención de molestar o distraer a los compañeros o la clase. Gonzalo, al describir algunos de sus comportamientos más externalizantes, afirmaba hacerlo con una clara intención:

P: *Provocaba el caos en toda la clase*
 E: *¿Y cómo se hace eso?*
 P: *desordenar la clase por fastidiar*
 E: *¿pero desordenarla de ir y desordenar las cosas?*
 P: *No, de todo. Hacía todo lo malo que se me pasaba por la cabeza. Vamos a fastidiar a este*
 E: *¿Pero lo hacías aposta?*
 P: *Sí*
 Gonzalo, 16 años, 3º ESO, sin diagnóstico

Atendiendo a las *Atribuciones Familiares*, como decíamos aparecen únicamente en Secundaria (en total en 5 alumnos). Consisten esencialmente en reconocer que cuando han discutido o ha ocurrido algo en casa, ellos lo notan, su estado de ánimo se ve afectado y su comportamiento empeora. Dos alumnos hablan también de que es un problema común en la familia o es responsabilidad del padre por una situación familiar complicada. Enrique lo expresa de esta manera:

E: *¿Tú crees que es culpa de alguien o de algo que pase eso?*
 P: *Mi madre piensa que sí...*
 E: *¿Tu madre piensa que qué, que es culpa de...?*
 P: *De mi padre.*
 E: *¿Y tú?*
 P: *Y yo también... pensamos que es culpa de eso*
 Enrique, 15 años, 1º ESO, TDAH

Por último, encontramos varios tipos de *Atribuciones Escolares*. La más frecuente, señalada sobre todo por alumnos de Primaria (ocho frente a tres de Secundaria), es la de hablar de otros

como desencadenantes de la conducta propia. Explican que los compañeros les incordian, les molestan, les hacen reír, insultan o empiezan la pelea, y por lo tanto ellos únicamente responden a este primer acto. La forma en que Vicente y Patricia lo expresaban es prácticamente idéntica a la del resto de los alumnos que coinciden en esta categoría:

E: Y siempre que te insultan, te enfadas y pegas.

A: Sí.

E: ¿Y por qué crees que pegas?

A: Porque me insultan.

Vicente, 9 años, 3º EP, sin diagnosticar

Porque me chinchán mucho, me llevan mucho la contraria... Patricia, 11 años, 5º EP, TDAH, ansiedad y trastorno límite

Los alumnos de Secundaria que muestran atribuciones escolares, lo hacen fundamentalmente para referirse a dos aspectos: por un lado, al aburrimiento en clase, la falta de motivación, etc., que fomenta su mal comportamiento en el aula pero también en el recreo con compañeros:

“Me porto mal porque no me gusta esto” Marcelo, 14 años, 2º ESO, sin diagnosticar

E: ¿Y por qué vaciláis a todo el mundo?

A: No sé, nos aburrirnos en los recreos porque no hay nada que hacer....

Juanma, 13 años, 1º ESO, TDAH y TND

Por otro lado, hablan de actuaciones del profesor o formas de gestionar la disciplina y las relaciones que no les gustan y les incitan a contestarle; por ejemplo, cuando perciben un trato injusto, como dice Enrique:

P: O a veces de contestar mal, pero eso ya viene por culpa del Instituto

E: Eso es culpa del Instituto. ¿Por qué?

P: por lo de los profesores que te digo, luego que se dejan comprar. Y como se dejan comprar, pues me cabreo y la lío

Enrique, 15 años, 1º ESO, TDAH

Por último, queremos destacar el caso de Fede, que al explicar algunos de los motivos de su comportamiento (altamente conflictivo con los iguales), hace una breve reflexión que, aunque algo confusa, parece señalar que es su falta de amistades la que le lleva a actuar como lo hace. Aunque es el único que lo expresa, nos parece relevante y no queríamos dejar de apuntar que el aislamiento social, a pesar de que ellos no sean conscientes de ello, puede ser causante de muchas alteraciones conductuales, sobre todo si a esto le unimos una falta de habilidades sociales y de alguien que medie para facilitar las interacciones:

E: ¿Pero qué es lo que hace, qué crees que causa los insultos?

A: La causa, la marginación y la existencia de unos amigos. O sea, de tener más amigos

E ¿La necesidad de tener más amigos?

A: No, la asistencia. La asistencia me refiero a que tengas más amigos, que yo tenga más amigos. Por ejemplo, si insulto tendré amigos.

Fede, 12 años, 6º EP, sin diagnosticar

A lo largo de los párrafos anteriores hemos descrito por separado, en cada categoría, el tipo de atribuciones que realizan. Pero además de estas reflexiones, nos resultaba incluso más interesante analizar la posible coexistencia de atribuciones diferentes en un mismo discurso y cómo las articulan los alumnos. Por ello, en los siguientes párrafos exponemos un análisis cualitativo que intenta dar cuenta de ese estudio individual, de cada perspectiva, que ya justificamos en el apartado del método.

Lo que más nos llama la atención es el elevado número de alumnos que en algún momento de la entrevista ha expresado que en ocasiones no se puede controlar (e incluso que su comportamiento es inevitable), y el también elevado número de aquellos que, sin embargo, señalan que ellos pueden controlar sus problemas perfectamente (o que están aprendiendo a controlarse o simplemente van a dejar de hacer aquellas cosas inadecuadas). De hecho, de los dieciséis alumnos que han señalado que no pueden controlarlo, diez afirman en otro momento de su entrevista que depende de ellos el controlarlo, y que pueden hacerlo; es decir, coexisten en ellos ambas interpretaciones. Existe en muchos de estos chicos la idea de que aunque ellos no se hayan controlado en algún momento (cuando explican algún hecho pasado), es su responsabilidad y pueden decidir cuándo hacer o no hacer algo cara al futuro y depende de ellos mejorar y aprender a tranquilizarse. Son frecuentes las referencias a que actualmente ya se controlan o tranquilizan más; que han aprendido a hacerlo. Muchos consideran incluso que no necesitan ayuda, como explica César:

E: Ah, ¿y a ti te gustaría que Almudena (la PT?) te enseñara a ti?

A: sí

E: ¿Tú crees que lo necesitarías?

A: A mí no me hace falta.

E: Tú no tienes que mejorar...

A: yo tengo que mejorar, pero yo sé hacerlo.

César, 9 años, 3º EP, sin diagnosticar

Un hecho que observamos es que, en los casos donde existe un discurso más médico (los que aluden a su diagnóstico para explicar sus problemas –ocho de quince diagnosticados), mantienen a la vez la idea de que depende de ellos empezar a portarse bien, pero también que es la medicina que toman la que conseguirá que mejoren en el futuro, como explicaba Manuel, en varios momentos distintos de la entrevista:

E: ¿Y cómo puedes hacer para no portarte mal, qué hace falta?

A: pues empezando a comportarme.

E: ¿Y cómo se hace eso?

A: pues empezando... no sé... empezando a no hablar en clase. (...)

A: Porque con años de medicación se me pasará.

E: Pero será gracias a la medicación

A: *sí*

E: *¿Y por qué crees que la medicación te ayuda?*

A: *Pues para que sea mejor niño*

E: *O sea, que tu problema es porque estás como malito, o algo así...*

A: *Sí. Manuel, 10 años, 5º EP, TDAH*

Pero también encontramos algún caso donde ni siquiera la existencia de un diagnóstico incluye atribuciones internas. Juanma, alumno con TDAH y TND, aunque habla de su diagnóstico, sigue situando el locus de control en él mismo y apenas en causas biológicas incontrolables:

E: *¿Y qué te pasaba cuando tenías eso de hiperactividad o lo sigues teniendo?*

A: *No sé, mi madre dice que lo sigo teniendo. Pues yo, según la gente, que soy más nervioso, pero yo creo que soy más bien de trastorno de agresividad e hiperactividad.*

E: *que eso es más lo tuyo*

A: *Sí, que yo soy mega agresivo*

E: *y entonces, ¿eso es por una enfermedad o algo así?*

A: *No lo sé.*

E: *entonces, ¿eso cambia lo que hemos hablado? ¿o no? ¿da igual que tengas eso para portarte bien o mal?*

A: *da igual. Porque yo si quiero me porto bien y si no, me porto mal.*

Juanma, 13 años, 1º ESO, TDAH y TND

Cuadro 4.15. Síntesis: Naturaleza de sus problemas: A qué se deben

En síntesis, podemos concluir que la representación que los alumnos y alumnas con problemas emocionales y de conducta tienen de las causas de sus dificultades es muy variada y parecen coexistir interpretaciones distintas según el contexto. No obstante, creemos que pueden identificarse algunas regularidades. Cuando interpretan situaciones pasadas, acuden a atribuciones endógenas (fundamentalmente al hecho de no poder controlar su comportamiento en un momento determinado) y externas, no controlables por ellos, centrándose en acciones de otras personas que desencadenan su comportamiento disruptivo (siendo en Primaria los otros compañeros los que provocan esta conducta y, en Secundaria, causas más claramente escolares, como el aburrimiento o el comportamiento de sus profesores). A pesar de lo que podíamos esperar, el discurso médico no está claramente extendido entre nuestros participantes, aunque lo encontramos entre algunos alumnos ya diagnosticados o que están siendo medicados. Estas atribuciones endógenas no impiden, sin embargo, que la mayor parte de los alumnos entrevistados considere que puede controlar y mejorar su comportamiento si así lo decide, (aunque en algunos casos también reconocen que pueden necesitar ayuda para aprenderlo) lo que puede constituir un facilitador para el cambio. Es esta coexistencia de atribuciones causales diversas el resultado que nos parece más valioso, sobre todo por las posibles consecuencias para la intervención. Promover la reflexión y el análisis sobre situaciones críticas o incidentes concretos puede ayudar a los alumnos a tomar conciencia de las posibilidades que tienen ellos mismos de modificar su conducta, cuando se reconocen responsables de sus actos. Pero es igualmente importante ayudarles a comprender la influencia de otras variables (tanto individuales como contextuales) y la necesidad de actuar sobre éstas, como algo que podría ayudar a mejorar su autoestima y otorgarles una mayor sensación de control y de modificabilidad de sus problemas.

Satisfacción de los alumnos con la respuesta educativa que reciben

Hasta ahora hemos descrito la representación que tienen los chicos y chicas con problemas emocionales y de conducta sobre sus problemas. Pero uno de los objetivos de este estudio era conocer también las necesidades que presentan y, concretamente, la visión de los alumnos sobre la respuesta educativa que reciben y lo que consideran más útil o positivo para ellos. En los siguientes apartados analizaremos la percepción que tienen acerca de la convivencia en sus centros, los contenidos objeto de aprendizaje, la actividad dentro del aula (metodología, apoyos, gestión de la disciplina en el aula) y el apoyo que reciben fuera del centro escolar.

- **Políticas: Convivencia y Planteamiento Curricular**

Los resultados de los cuestionarios nos habían ofrecido algunas líneas maestras acerca del grado de satisfacción con la convivencia que mostraba el alumnado con problemas emocionales y de conducta. Habíamos visto que los alumnos de Primaria están más de acuerdo con las normas del centro y la forma en que se resuelven los conflictos que los de Secundaria, y que parecían aplicarse menos estrategias punitivas en la primera etapa. Igualmente, los resultados mostraron que las expulsiones del centro eran una medida que se había aplicado con más de la mitad de los alumnos de Secundaria y un cuarto de los de Primaria, a pesar de su carácter altamente sancionador y excluyente. Volvimos recoger estos temas en las entrevistas para corroborar los datos de los cuestionarios y sobre todo poderlos entender con más profundidad.

Se han incluido en la categoría *Políticas: Convivencia*, 234 extractos, de los cuales el 45,1% (n=106) pertenecen a alumnos de Primaria y el 54,9% (n=128) a los de Secundaria. Si analizamos, como en los casos anteriores, el porcentaje de verbalizaciones desde la perspectiva del grado de satisfacción vemos que el 60,3% de los extractos de esta categoría corresponden a la categoría que indica insatisfacción, frente a un 39,7% de satisfacción. En la Tabla 4.26 se comprueba que el patrón es prácticamente idéntico en ambas etapas.

Tabla 4.26. Porcentaje de verbalizaciones de Satisfacción o Insatisfacción con la convivencia

| | Primaria | Secundaria |
|------------------------------------------|--------------|--------------|
| Satisfacción con la convivencia | 39,6% (n=42) | 39,8% (n=51) |
| Insatisfacción con la convivencia | 60,4% (n=64) | 60,2% (n=77) |

Pero, ¿qué hace que los alumnos estén más satisfechos con la gestión de la disciplina o de la convivencia de sus centros? ¿De qué se quejan más quienes suelen estar implicados en conflictos? En la Fig. 4.22 hemos agrupado las respuestas sin hacer distinción por etapas dado que en este caso la distribución era muy similar (ver la Tabla 9.25 en Anexo 9 para la distribución por etapas).

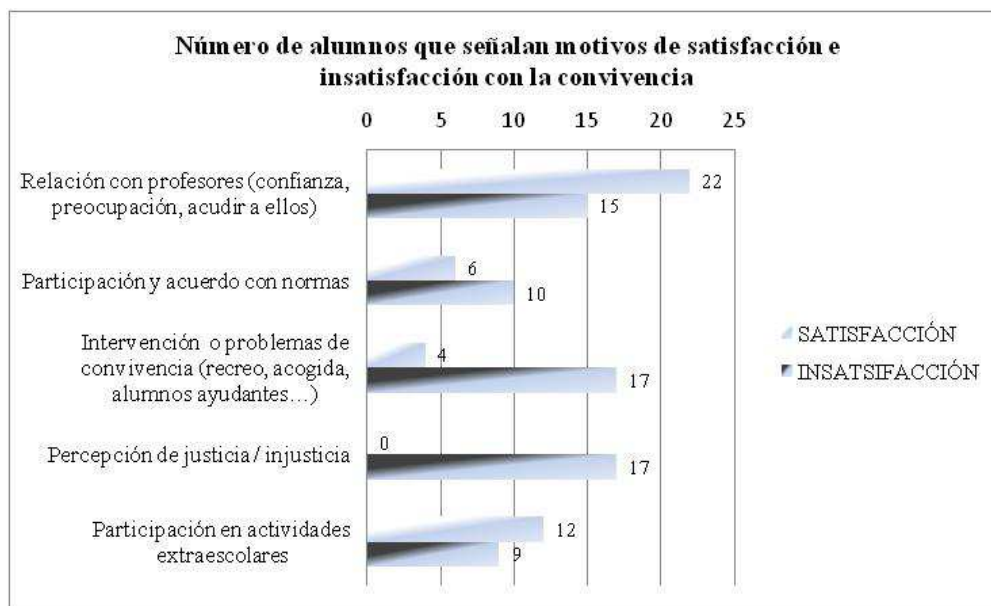


Fig. 4.22

Como se puede observar, el elemento con el que más alumnos señalan estar satisfechos es la relación con sus profesores. Veintidós alumnos declaran tener buena relación con algún docente, muestran confianza en éstos, saben que pueden contar con ellos, se sienten queridos y afirman que acudirían a ellos si alguien les hiciera daño. Es frecuente que los alumnos manifiesten que en principio no acudirían a ningún profesor si están preocupados o tristes, pero que, en el caso de tener un problema o conflicto con agresión incluida, acudirían a cualquiera de los docentes de su centro. Ángel lo expresaba así:

E: Vale, ¿y hay algún profe al que si estás un poco triste o preocupado le puedes ir a decir...? Al que tú irías...

A: pues no.

E: Ninguno en especial... ninguna persona mayor a la que acudirías.

A: no

E: Y si te hacen daño o te han herido o te han insultado o pegado o algo...

A: depende cómo sea.

E: Si te han pegado, ¿podías decírselo a alguien?

A: A un profesor

E: ¿A cualquiera?

A: Sí, ahí sí. Porque todos te van a ayudar si es por eso.

Ángel, 1º ESO, 15 años, TDAH

Cuando hablan de la relación que establecen los docentes con ellos, aparecen como características importantes que el profesor mantenga un trato cercano y muestre su preocupación:

P: Hay otras cualidades, el trato fuera de clase también importa

E: ¿Cómo tiene que ser el trato de un buen profe?

P: ¿Fuera? No sé. De alumno a profesor siempre, pero rompiendo alguna regla. No sé, pero tampoco...

E: O sea ¿puede ser cariñoso?

P: Si, que no sea el típico que cumple sólo dentro de clase, para saludar. También por los pasillos, por ejemplo, si le saludas que te conteste. Eso me importa aunque parezca que no.

Gonzalo, 16 años, 3º ESO, sin diagnosticar

Este trato cercano no impide que varios alumnos de Secundaria señalen que los profesores deben, aun así, saber mantener su papel y no tratarles de igual a igual.

E: ¿Qué más cosas de un profe que a ti no te gusten?

P: Pues que se cree muy... se cree así que... y nos trata como de, como si fuese un chaval

E: ¿Y eso a ti no te gusta?

P: No

E: ¿Tú cómo quieres que te trate un profesor?

P: Pues como un profesor tendría que tratar a un alumno. No así... Con tranquilidad, como si estuviera hablando un mayor a un adolescente.

David, 15 años, 1º ESO, sin diagnosticar

Pero aunque son muchos (23) los que afirman que confiarían en los profesores, también es un número elevado el que señala que no lo haría o que tiene algún problema de relación con algún docente (15). Entre los motivos que citan para no acudir a los profesores se encuentra que no creen que estén interesados en esos problemas de los alumnos. Así lo expresa Joaquín:

E: Oye, y si algún día estás así, más tristón, ¿podrías decírselo a algún profe?

A: no

E: ¿Por qué?

A: porque a ellos no creo que les interese, ¿no?

E: ¿Tú no crees que haya ningún profe que esté ahí para ayudar, que se preocupe por ti en eso?

A: No...

Joaquín, 14 años, 1º ESO, TDAH

De hecho, otro de los motivos más frecuentes de insatisfacción entre los alumnos (que señalan 17 de ellos) son los problemas de convivencia que tienen lugar en los recreos, el comedor y otros espacios donde los profesores no intervienen. Según la percepción de los estudiantes esto se debe o bien a que no son conscientes de que allí se estén produciendo los problemas, o bien a que aunque lo sepan no le dan demasiada importancia. Esta falta de control en el recreo o el comedor la señalan ocho alumnos de Primaria y tres de Secundaria, es por tanto el único punto dentro de la convivencia donde hemos encontrado estas diferencias. Además de la poca vigilancia o ayuda por parte de los profesores para resolver problemas en estos momentos, algunos alumnos señalan simplemente problemas de convivencia en estos contextos (en Primaria hablan de conflictos entre alumnos –niños que se meten con otros, en ocasiones los mayores contra los pequeños-, y en Secundaria incluyen también el hecho de otros compañeros que fuman en el recreo, o que amenazan o pegan). Algunas de sus quejas acerca de la gestión de la convivencia en estos contextos quedan reflejadas en las citas seleccionadas, una de cada etapa:

E: ¿Y hay algún profe que os ayude a resolver problemas de este tipo?

A: No.

E: ¿en el recreo no hay nadie vigilando? En el normal y el de comedor

A: en los dos

E: ¿Y podéis ir a esas personas a que os ayuden?

A: sí, pero no nos hacen mucho caso.

E: ¿Y qué hacen?

A: Decir que hagamos las paces y ya está.

César, 9 años, 3º EP, sin diagnóstico

P: Que los profesores vigilen más

E: ¿Y eso por qué?

P: Pues, porque hay profesores que están en el patio y saben que la gente fuma, y sube pero... sube para que apaguen a lo mejor los cigarros y luego vuelven a bajar o se quedan allí un rato

Felipe, 14 años, 2º ESO, sin diagnóstico

Como vemos, parece existir cierta insatisfacción con la gestión de los problemas de convivencia en el centro, y son pocos los alumnos que han señalado puntos positivos. En Primaria, dos alumnos reflejan una preocupación e intervención específica de sus profesores para tener amigos en el centro o ser bien acogidos. Así lo refleja Luis, de 8 años, al hablar de cómo le ha ayudado la tutora al llegar nuevo al colegio:

Pues antes, al empezar este colegio, me sentía solo y me sentaba en un banco a comer mi bocadillo y veía cómo jugaban al fútbol; pero ya María dijo en clase: ¿quién quiere ser amigo de Luis Pérez? Y todos levantaron la mano.

Luis, 8 años, 3º EP, TDAH

En Secundaria, otros dos alumnos afirman participar en algún programa de mejora de la convivencia (mediación y alumnos ayudantes), y lo valoran de forma positiva.

Varios alumnos mencionan haber sido expulsados o del colegio o del instituto en algún momento de su historia escolar, tras acumulación de partes. Tampoco están de acuerdo con esta medida sancionadora, incluso aunque prefieran no acudir al colegio, como le ocurre a Kevin, alumno enormemente desmotivado y desenganchado del instituto:

“Como dice mi madre esto de expulsarme no hace nada, mejor para nosotros, que lo que no queremos es venir. Encima nos dan partes y nos expulsan...”

Kevin, 15 años, 2º ESO, sin diagnosticar

Un segundo motivo de satisfacción o insatisfacción dentro de la dimensión de convivencia se refería a la valoración que estos alumnos hacen de las normas generales del centro y de cómo se deciden. Son pocos los que aluden a este tema. Sólo seis de ellos mencionan estar de acuerdo con las normas del centro o haber participado en alguna decisión sobre las mismas. Diez son los que, por el contrario, hacen valoraciones negativas: bien muestran desacuerdo con alguna norma (como llevar uniforme, no poder tener móviles en el centro o tener que pedir permiso para ir al baño, además de las expulsiones), o bien expresan su queja por la forma en que se deciden. En

este caso el desacuerdo parece mayor entre el alumnado de Secundaria (son siete los que se muestran disconformes, y sólo tres de Primaria).

Uno de los mayores motivos de insatisfacción con la *Convivencia* es la percepción que tienen muchos alumnos de que la aplicación de las normas y las sanciones no se hace con justicia: ellos son, frecuentemente, peor tratados que otros compañeros; se les echa la culpa aunque no la tengan; los profesores no les creen; o no son coherentes en la aplicación de las normas con todos los alumnos por igual.

P: Casi nunca... o sea, yo puedo decir la verdad, pero casi nunca me creen
Fede, 12 años, 6º EP, sin diagnóstico

E: ¿Y por qué? ¿Qué tiene este que te disguste tanto? (...)

P: Pues porque, por ejemplo, no quería admitirme la directora tan sólo por el colegio del que venía

Guille, 11 años, 6º EP, T. disocial

P: Si, que no se deje comprar en clase

E: ¿Y qué significa no dejarse comprar?

P: Pues llegar y una alumna que este año es nueva y toda la pelota, llegue y la apruebe. Porque eso pasa en nuestra clase.

Enrique, 15 años, 1º ESO, TDAH

Finalmente, vemos en la Fig. 4.22, que doce de los entrevistados afirma participar en alguna actividad extraescolar de su centro y además lo valoran como algo positivo. Hay nueve que no están apuntados a ninguna actividad de este tipo, y dos de éstos (en Primaria) dicen haber sido expulsados de aquella en la que se apuntaron por sus problemas de comportamiento. Sin poder entrar en más detalles, dado que no es tampoco el objetivo de esta investigación ni se ha podido indagar más en las entrevistas, queremos subrayar cómo, para quienes participan, el ocio dentro del colegio se vuelve un facilitador para su inclusión educativa y, por el contrario, no hacerlo puede ser motivo de insatisfacción y de una mayor desafección.

Exponemos a continuación las opiniones acerca del *Planteamiento Curricular*. Aunque de forma superficial, en la mayor parte de las entrevistas surgían algunas reflexiones acerca de los contenidos que aprenden, sus preferencias por determinadas asignaturas y algunas referencias a la acción tutorial, que describiremos en este apartado muy brevemente. Un total de 70 extractos fueron incluidos en la categoría *Políticas: Planteamiento curricular*, siendo el 57% (n=40) de los extractos perteneciente a Primaria y el 43% (n=30) a Secundaria. En la Tabla 4.27 vemos la distribución, por etapas, de las verbalizaciones en las subcategorías, *Satisfacción con el planteamiento curricular* e *Insatisfacción con el Planteamiento curricular*.

Tabla 4.27. Porcentaje de verbalizaciones de satisfacción e insatisfacción con el Planteamiento curricular por etapas

| | Primaria | Secundaria |
|-------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| Satisfacción con el planteamiento curricular | 72,5% (n=29) | 73,3% (n=22) |
| Insatisfacción con el planteamiento curricular | 27,5% (n=11) | 23,7% (n=8) |

En primer lugar, destacamos únicamente que es la Educación Física la asignatura que más alumnos considera como su favorita. Por lo demás, no observamos ningún otro patrón claro del tipo de contenidos que prefieren. De nuevo, el tipo de actividad que se hace en la clase (en este caso, mucho más abierta, con menos exigencia de concentración y silencio) parece ser un factor relevante para este alumnado.

Dentro de esta categoría, nos interesan más otras reflexiones. En primer lugar, sólo dos alumnos (uno de cada etapa) afirman que los contenidos que aprenden no les son interesantes, en el caso de Guille, de Primaria, porque o bien no están adaptados a su nivel o bien no le van a servir en su futuro. En el caso de Kevin, de Secundaria, afirma simplemente que no hay ningún contenido que le enganche o emocione.

En segundo lugar, sólo cuatro alumnos afirman haber recibido alguna ayuda para aprender a relajarse o a portarse bien (por parte del tutor, o de la PT, orientadora o integradora social) y lo valoran de forma positiva. Dos alumnos de Primaria muestran su deseo o necesidad de que les enseñen también alguna habilidad de este tipo. Fede afirma que le gustaría que le enseñaran a relacionarse con las chicas (con quien durante la entrevista explica que tiene muchos conflictos) y César querría que le enseñasen a portarse mejor de la misma forma que han enseñado a un compañero suyo.

En tercer lugar, cinco alumnos (tres de Primaria y dos de Secundaria) valoran de forma muy positiva las tutorías donde hablan de los conflictos que surgen y los resuelven.

Por último, otros cinco participantes hablan de las actividades no lectivas como motivantes y atractivas para ellos y demandan que se hagan más.

• **Prácticas: Respuesta educativa**

Como era de esperar, la categoría donde más verbalizaciones encontramos es la de *Prácticas educativas*, es decir, la categoría que recoge las valoraciones de las prácticas diarias de los profesores, fundamentalmente en el aula. Son 433 extractos que incluyen referencias a la metodología que usa el profesor, el tipo de actividades que realiza, el apoyo que estos alumnos reciben y cómo se gestiona la disciplina en clase. El 40% de los extractos son de Primaria (n=173) y el 60% de alumnos de Secundaria (n=260). En la Tabla 4.28 podemos ver cómo se distribuyen las verbalizaciones de satisfacción e insatisfacción en cada etapa. En ambas

encontramos aproximadamente el mismo número de referencias positivas que de valoraciones negativas, siendo ligeramente superior el de las que implican satisfacción.

Tabla 4.28. Porcentaje de extractos de satisfacción e insatisfacción con la práctica educativa por etapas

| | Primaria | Secundaria |
|-------------------------------------------------|---------------|---------------|
| Satisfacción con la práctica educativa | 57,6% (n=100) | 51,6% (n=134) |
| Insatisfacción con la práctica educativa | 42,4% (n=73) | 48,4% (n=126) |

De nuevo presentamos una figura (Fig. 4.23) con los motivos de las valoraciones -positivas o negativas- y el número de alumnos que hacen referencia a cada uno de ellos. No se han expuesto las diferencias entre etapas dado que por lo general no había grandes disimilitudes. Cuando sea necesario destacarlas, se hará a lo largo del texto. Normalmente los alumnos hacen estas valoraciones aludiendo a sobre todo a cosas que hacen algunos profesores que les gustan o a aquellas que, por el contrario, preferirían que no hicieran, por lo que en absoluto estas reflexiones son algo generalizable a todo el profesorado. Lo importante es que sí que pueden ofrecernos una idea de aquellas estrategias o actividades que a estos alumnos pueden serles más útiles o motivadoras. Hemos dividido sus reflexiones en valoraciones acerca de estrategias metodológicas o instruccionales (trabajo en grupo, apoyo del profesor, tipo de actividades, apoyo específico) y acerca de la gestión de la disciplina (participación en la toma de decisiones, respuesta ante conductas inadecuadas y estrategias preventivas).

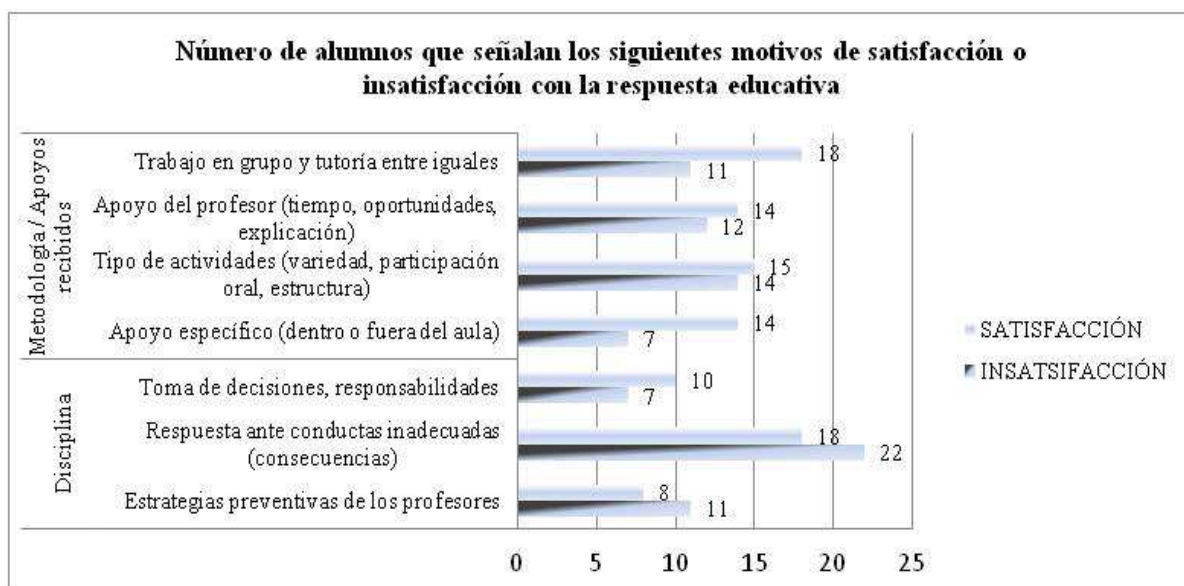


Fig. 4.23

Respecto a los aspectos metodológicos vemos que, en conjunto, son más los estudiantes que hacen alguna valoración positiva que los que señalan aspectos negativos.

En primer lugar, los trabajos en grupo o por parejas son algo que aprecia la mayoría de los participantes (6 en Primaria y 12 en Secundaria). Les resulta más divertido y entretenido, consideran que así pueden hablar y dar su opinión y les permite ayudarse entre ellos. Las verbalizaciones que reflejan insatisfacción respecto al trabajo en grupo son, en su mayoría, porque consideran que esta forma de trabajar en grupo la desarrollan en pocas ocasiones y les gustaría que fuera algo más frecuente, o porque nunca les toca ayudar a un compañero o que éstos les ayuden a ellos. Sólo Juanma (de Secundaria), expresa su preferencia por trabajar solo. Es llamativa, por otro lado, la afirmación de Guillermo cuando se le preguntaba si alguna vez alguien le ayudaba:

No. Se hace un silencio sepulcral cada vez que me tienen que ayudar...
Guille, 12 años, 6º EP, T. disocial

En segundo lugar, valoran algunas estrategias o formas de enseñar que utilizan los profesores para facilitar su aprendizaje y que, en ocasiones son específicas para ellos, aunque, en la mayoría de los casos se aplican a toda la clase. Catorce alumnos hacen valoraciones positivas de aquellos profesores que explican bien y de manera entretenida o creativa, que repiten la explicación cuando algo no se ha entendido, que les dan más tiempo u oportunidades, tanto para hacer los deberes como en los exámenes, que relacionan los contenidos de clase con aspectos de su vida para que les resulte más interesante, etc.

E: ¿Qué tiene María como profe, qué cosas hace bien?
A: Pues que me da muchas oportunidades para hacer los exámenes, cuando no me da tiempo y también cuando no quiero. Luis, 8 años, 3º EP, TDAH

De hecho, de los aspectos de los que más se quejan (los doce alumnos que hacen alguna valoración negativa) es de que los profesores expliquen muy rápido o no repitan si ellos no lo han entendido, que no les den el tiempo que necesitan, o que se les exija demasiado. David lo expresa así:

Por ejemplo José Luis cuando damos clase va muy rápido y dices “es que no entendí una cosa” y te dice “da igual. Seguimos”. David, 15 años, 2ºESO, sin diagnosticar

Juanma, de Secundaria, expresa necesitar adaptaciones en los exámenes (que se los hagan de forma oral) pero afirma que los docentes no hacen esta modificación por él ni cree que lo vayan a hacer.

En tercer lugar, en cuanto al tipo de actividades y a la participación en el aula, los alumnos que señalan aspectos positivos (siete en Primaria y ocho en Secundaria) lo hacen refiriéndose a momentos donde tienen que participar en clase, ya sea corrigiendo ejercicios en la pizarra, hablando, decidiendo actividades o exponiendo trabajos. Los alumnos que expresaron satisfacción con algún tipo de actividad o estructura en clase señalan las que requieren algún

tipo de acción por su parte (realización de esquemas, actividades de refuerzo, lectura colectiva, laboratorios) y que son variadas, es decir, que en una misma hora de clase hacen varias cosas distintas. Las muestras de insatisfacción, tanto en Primaria como en Secundaria, se dirigen hacia la falta de participación oral en clase, que el profesor no les deje preguntar o no les haga caso cuando levantan la mano. Sólo dos alumnos de Secundaria dicen preferir hacer todo el rato la misma actividad, mientras que los demás lo encuentran aburrido y monótono y declaran que desgraciadamente eso es lo más frecuente.

Por último, dentro de los aspectos metodológicos, recogemos sus valoraciones acerca del apoyo que reciben (los que así lo hacen) por parte de un profesor especialista o de apoyo. Vimos que sólo 5 reconocían necesitar una ayuda más individualizada, aunque la mayoría está de hecho recibiendo algún apoyo específico. De los siete alumnos que hacen alguna valoración negativa en este sentido, sólo dos se muestran descontentos con el apoyo por no serles útil o suponerles más cansancio; y los otros cuatro afirman que, o bien les gustaría tenerlo, o preferirían que el apoyo fuera dentro del aula (en dos casos; uno de ellos por preferir que no le saquen de clase, y otro porque cuando la profesora de apoyo entra en clase sirve para ayudar a todos los compañeros). El resto de los que hacen valoraciones positivas (catorce en total, seis de Primaria y ocho de Secundaria), afirman que les es útil salir con el PT, han mejorado gracias a ello, les gusta porque están más tranquilos al ser pocos alumnos e incluso pueden hacer trabajos en grupo. La mayoría de éstos afirma preferir que el apoyo sea fuera del aula (Alicia, de 13 años, con TDAH, por ejemplo, dice que le daría vergüenza que la profesora la ayudara dentro de clase; y Patricia, de 11 años, prefiere la tranquilidad de estar ella sola con la profesora de apoyo sin el ruido de clase).

De acuerdo a las respuestas de los alumnos en las entrevistas, los profesores, además de poner en marcha determinadas estrategias pedagógicas y de organizar el apoyo individualizado a estos alumnos, utilizan otras medidas para prevenir la aparición de problemas de conducta o para responder cuando éstas ya han ocurrido. Por lo general las muestras de satisfacción e insatisfacción se distribuyen de la misma manera en ambas etapas, y es por ello por lo que en la Fig. 4.23 sólo queda recogido el número total de alumnos que señala aspectos positivos y negativos de la gestión de la disciplina. La única excepción son las referencias a las acciones preventivas que pueden utilizar los profesores, donde había más quejas entre los alumnos de Secundaria (ocho de ellos) que entre los pequeños (sólo tres mencionan este aspecto en negativo).

Cuatro estudiantes de cada etapa mencionan alguna estrategia preventiva y la describen como útil. Se refieren fundamentalmente a darles más avisos antes de aplicar alguna sanción, tener más paciencia o dejarles salir de clase si están nerviosos o separarles de otros compañeros para evitar que hablen demasiado. Sólo un alumno menciona la existencia de un acuerdo con el orientador para que pueda evitar castigos –o quitárselos– a través del buen comportamiento; es

precisamente uno de los de mayor conflictividad, Juanma, de Secundaria, diagnosticado de TND además de TDAH.

A pesar de estas estrategias educativas positivas, son más los alumnos que se quejan de la falta de ayudas preventivas (tres en Primaria y ocho en Secundaria), o afirman que necesitarían más avisos, más paciencia, la posibilidad de salir de clase para tranquilizarse o incluso el uso de refuerzos -puntos positivos, por ejemplo- cuando su comportamiento es bueno.

Por otro lado, encontramos un elevado número de referencias a las consecuencias que se aplican a sus comportamientos disruptivos o inadecuados, de hecho casi todos los participantes hablan de éstas. Más de la mitad de los alumnos (18) hace alguna valoración positiva ante estas consecuencias y muestra su acuerdo con algunas medidas, como el tiempo fuera o un paseo *para tranquilizarse*, hacer una redacción sobre lo ocurrido, perdonar o no usar los partes con ellos – o utilizar puntos negativos en vez de partes-, hablar con el profesor fuera de clase, quedarse una hora más al terminar el viernes, o que se les llame la atención sin gritarles. Sólo dos alumnos de Secundaria muestran su acuerdo con la expulsión de clase (aunque uno de ellos reconoce que es porque así pierde clase; el otro porque cree que sirve para motivarle y querer volver a ella), algo que, como veremos a continuación, es poco común. También resulta muy relevante el hecho de que en ocasiones ellos mismos no encuentran otra solución a su comportamiento. Gonzalo expresa esa duda en varias ocasiones:

Otra cosa no sé... Si ven que no me callo ¿qué le van a hacer? que me pongan un parte y ya está. Gonzalo, 16 años, 3º ESO, sin diagnóstico

Pero además de las sanciones y castigos, reconocen la importancia de que los profesores les feliciten cuando se portan o hacen algo bien, y les premien de alguna manera. Pedro incluye que este refuerzo se haga teniendo en cuenta lo que se esfuerza cada uno:

Con exámenes, por ejemplo, a lo mejor, otros sacan un 7 y no les felicita porque quiere que saquen más nota, pero a mí, saco un 6, si me cuesta a lo mejor inglés... (...) y a lo mejor no felicita a Carlos, como es fácil para él sacar muy buena nota, que saque Carlos un 7 a lo mejor no le parece bien porque a lo mejor es que lo ha hecho mal porque no ha estudiado, pero a ver, yo, si saco un 6 o así, para aprobarlo, que creo que inglés ninguna la he aprobado... bueno, sí el oral, de lectura, que es más fácil...
Pedro, 11 años, 5º EP, TDAH y Trast. Del Vínculo

Sus quejas en este ámbito se centran en el uso de castigos desproporcionados o que se aplican sin darles tiempo para reconducirse; quedarse sin recreo o sin excursión; regañarles con gritos; el uso de los partes y las expulsiones, tanto de clase como del colegio. Es generalizado el uso de las expulsiones de clase y también parece claro su rechazo; entre los motivos que dan destaca que les da vergüenza que otros vean que están expulsados, que pierden clase y que se les acumulan los deberes. Alicia lo explica de forma muy completa:

Hay una cosa que me hicieron una vez fue sacarme de clase y ponerme a contar baldosas, me dio muchísima vergüenza pero, si me echan de clase para hacer cualquier cosa, no me entero y luego tengo que pedir apuntes, y siempre ando con esas, me echan de clase muchas veces, entonces pasan por ahí la tutora o el padre Lucas y me dicen así Alicia que ya te han echado, entonces aparte de que no me he enterado de lo que está dando, luego lo hago mal todo, también se ríen de mí los que pasan por ahí, se burlan y eso. Alicia, 13 años, 1ºESO, TDAH

Por último, hemos encontrado referencias a la participación de los alumnos en algunas decisiones del centro y a la asunción de responsabilidades para con la clase. Diez de ellos (siendo la mitad de cada etapa) valoran positivamente algún aspecto de la participación, aunque la asunción de responsabilidades o cargos sólo es mencionada por alumnos de Primaria. Los de Secundaria hablan de debates y de la posibilidad de elegir algunas cosas (viajes, exámenes) en tutorías y otros momentos. En Primaria sólo uno de los alumnos refleja esta posibilidad de decidir algo acerca del funcionamiento de la clase. Los siete alumnos que muestran algún tipo de insatisfacción en este sentido destacan o la falta de responsabilidades en clase (en Primaria) o no decidir ni participar en decisiones de la clase. Tres de estos alumnos habían señalado haber tenido ya alguna responsabilidad, o haber sido delegados, pero insisten en que les gustaría poder hacerlo más aún.

• Apoyo externo

Para concluir con la visión de los alumnos acerca la satisfacción con determinados aspectos de la respuesta educativa, se les preguntó acerca de la ayuda que pueden recibir fuera del centro escolar. En esta categoría (que agrupa todas las verbalizaciones acerca de los recursos externos a los que acuden) encontramos un total de 53 extractos, repartidos de forma equilibrada entre ambas etapas (un 43.4% -n=23- en Primaria y un 56.6% -n= 30- en Secundaria).

Como se muestra en la Fig. 4.24, sólo once alumnos reconocen acudir o haber acudido a un especialista que les ayudara a tranquilizarse o portarse mejor, siendo siete de ellos de Primaria y sólo cuatro de Secundaria. A todos les resultó útil menos a un alumno de Secundaria. Otros dos de Secundaria también preferirían no ir por problemas de tiempo, lo que refleja que quizá tampoco lo están considerando muy útil. Sabemos que quince están siendo medicados (para lo que necesariamente han tenido que acudir a Salud Mental). Sin embargo, hay cuatro alumnos que no parecen asociar la medicación y la persona que se lo receta con alguien que les ayuda a mejorar su comportamiento o encontrarse mejor. Por otro lado, sólo cinco de nuestros participantes pensaban que podría serles útil la ayuda de alguna persona en ese mismo sentido. Nos parece relevante la tendencia de los alumnos de Secundaria a mostrarse más reacios a necesitar apoyo específico fuera del centro escolar. Gonzalo no identificaba sus dificultades como algo objeto de esa ayuda:

E: ¿Tú recibes alguna ayuda de fuera del instituto?

P: ¿De estudios?

E: De estudios o de lo que sea.

P: No

E: ¿ningún profe particular? ¿Psicólogo o algo así?

P: No

E: ¿te gustaría ir a alguien que te ayudara a algo?

P: No sé, no creo... tampoco tengo problemas.

Gonzalo, caso 21, 16 años, 3º ESO, sin diagnosticar

El único caso en el que habían intervenido más servicios, además del de Salud Mental, es el de Antonio, de Secundaria, que había estado en un centro de menores, con la intervención por tanto de los Servicios Sociales y los policías tutores. Él valoraba muy positivamente la ayuda que había recibido por parte de todos estos profesionales:

E: Vale. ¿Y tú crees que todo es cambio ha sido por el centro de menores?

P: Sí, yo creo que sí

E: ¿Sólo?

P: Y por toda la gente que me ha ayudado

E: ¿Quién es toda esa gente que te ha ayudado?

P: Servicios sociales, el psicólogo de Salud Mental. Mi madre, los profesores... Carlos (el educador social). Mucha gente...

Antonio, caso 28, 16 años, 3º ESO, TDAH más discapacidad intelectual



Fig. 4.24

Cuadro 4.16. Síntesis Satisfacción con Respuesta Educativa

En síntesis, de su valoración de la respuesta educativa que se les ofrece en el centro, podemos extraer algunas conclusiones. En el ámbito de la *convivencia* hemos visto decir que las relaciones entre estos alumnos y los profesores, según la perciben los estudiantes, es buena. Sin embargo, un tercio aproximadamente de los entrevistados no acudiría o cree que no podría contar con los profesores si tuviera un problema personal. En Primaria, de hecho, consideran que los conflictos que surgen en el recreo no se resuelven adecuadamente por parte de los profesores; en Secundaria, algunos consideran que los profesores no están interesados por lo que les ocurra. Aunque esto no sea algo generalizado, parece constituir una barrera importante desde la perspectiva de los alumnos, que no sienten suficiente confianza en que los profesores puedan ayudar a resolver estos conflictos. Por otro lado, aunque se muestran de acuerdo con las normas del centro (con algunas excepciones), varios de ellos han sido expulsados y no consideran adecuada esta sanción ni creen que sea eficaz, y preferirían otro tipo de penalización, como quedarse alguna tarde en el centro. Una conclusión especialmente relevante se refiere a que en la mitad de los casos perciben que con ellos no se aplica de forma justa las normas. Es también significativo que sólo cuatro alumnos hablen de alguna intervención o plan específico para mejorar la convivencia (en Primaria por parte de las tutoras para facilitar la acogida o la integración de un alumno y en Secundaria por la existencia de un programa de mediación y otro de alumnos ayudantes).

En el ámbito del *planteamiento curricular*, destacamos que únicamente cuatro alumnos han recibido alguna ayuda para aprender a manejar sus emociones y su conducta. Esta intervención, que podría constituir un claro facilitador para su inclusión, no parece algo frecuente los casos estudiados.

Por último, en la dimensión de las *prácticas* educativas en el aula, hemos visto que nuestros entrevistados muestran una clara preferencia por actividades que implican interacción con iguales, participación en clase, variedad en las actividades, paciencia por parte del profesor y una forma de explicar que les motive y resulte amena. Sin embargo, encontramos muchas quejas acerca de la poca frecuencia con que hacen trabajos en grupo o que el profesor no les dé más tiempo o explicaciones cuando ellos lo necesitan. En cuanto a la gestión de la disciplina, valoran y demandan más estrategias preventivas, que les ayuden a mejorar su conducta. Rechazan claramente las expulsiones de clase como sanción a un mal comportamiento (castigo altamente frecuente), pero valoran positivamente que el profesor les deje o les pida que salgan a tranquilizarse. En Secundaria se muestran menos satisfechos con el uso de estrategias preventivas que en Primaria. La asunción de responsabilidades o la posibilidad de participar en decisiones del centro es también muy poco frecuente; en Primaria no deciden en ningún aspecto y en Secundaria la única responsabilidad o cargo que pueden asumir es la de delegado. En los casos donde hablan de esta participación, todos la valoran como algo muy deseable.

4. Conclusiones de los Estudios 1 y 2

Acabamos de exponer dos estudios exploratorios que combinan dos tipos de recogida de datos para responder a unas primeras preguntas de investigación acerca de las barreras y facilitadores que existen en nuestros centros escolares para atender al alumnado con problemas emocionales y de conducta. El primer estudio, al utilizar una metodología cuantitativa nos ha permitido llegar a una muestra que, si bien no es representativa, es bastante amplia; con ello, hemos podido dibujar un mapa que refleja, aunque de forma parcial, lo que los distintos colectivos participantes consideran las necesidades de los centros. Si bien es cierto que tenemos que tomar precauciones en la interpretación, los datos que hemos obtenido y las diferencias que hemos encontrado entre etapas y colectivos resultan relevantes para nuestras preguntas de investigación. El segundo estudio nos ha permitido profundizar en las vivencias de los participantes y matizar algunos de los resultados anteriores con aportaciones que no estaban recogidas en los cuestionarios.

En los siguientes apartados expondremos las conclusiones a las que hemos llegado combinando los resultados de ambos estudios. Comenzaremos reflexionando sobre el papel que juega la representación que tienen los participantes sobre los problemas emocionales y de conducta. Entender qué piensan sobre las causas de estas dificultades nos ayudará a interpretar, posteriormente, las necesidades que exponen para atenderles.

Los problemas emocionales y de conducta: qué son y a qué se deben

Una de las principales conclusiones que han reflejado claramente los grupos de discusión es que, como viene reflejándose ya en el debate teórico (Kauffman, 2005; Kavale et al., 2005), resulta difícil conceptualizar los problemas emocionales y de conducta y los profesionales no tienen claro, por ejemplo, cuándo hablan de un trastorno o de un problema de conducta, si los problemas emocionales están asociados siempre, o qué causas subyacen a cada uno. De hecho, los orientadores, a quienes se les supone más formación en este sentido, mostraban bastante preocupación por no saber identificarlos y acotarlos. El término *problemas emocionales y de conducta* no es el que utilizan de forma habitual, pero afirman que tampoco usan la palabra *trastorno* porque no saben cuándo es apropiado.

En esta misma línea de la subjetividad o poca claridad de los términos, vemos que la forma en que, concretamente los profesores, comprenden estas dificultades se limita fundamentalmente a los aspectos más visibles y llamativos: los síntomas externalizantes o conductuales, e identifican con menos claridad síntomas internalizantes, como esperábamos tras las conclusiones de Bowers (2005), que apenas encontraba referencias a estas dificultades y, cuando lo hacía, eran poco concretos. Los orientadores y las familias sí describen una mayor variedad de problemas e incluyen los de ansiedad, sufrimiento o baja autoestima al relatar las dificultades de este alumnado. A los propios alumnos también les cuesta reconocer esos

elementos internalizantes, aunque al menos podemos ver la misma tendencia que aparecía en los estudios de prevalencia, y es que en Primaria los síntomas internalizantes que más destacan son los relacionados con ansiedad y retraimiento y es en Secundaria donde empiezan a aparecer indicadores de tristeza, manteniéndose también los de ansiedad (Aláez et al., 2000; Metra, 2003). El hecho de contar únicamente con dos alumnas en nuestra muestra de alumnos no nos permite profundizar en las diferencias que aparecen relacionadas con el género (Aláez et al., 2000; Lozano & García, 2000). No obstante, el hecho de que sólo hayan identificado 2 alumnas los orientadores y directores de los centros a los que nos acercamos, también refleja, no sólo que hay mayores trastornos de conducta entre los chicos, sino que los internalizantes, que suelen dar más entre mujeres, se mantienen más invisibles. Esta tendencia que observamos a no identificar con facilidad los aspectos emocionales indica una clara laguna en nuestro sistema educativo donde apenas se presta atención al desarrollo afectivo de los alumnos ni se incluye como contenido de aprendizaje, como hemos visto en otros apartados y volveremos a recoger más adelante. Hemos de reconocer que ha habido grandes avances en la enseñanza de la competencia socioemocional, no en vano desde la publicación de *La Inteligencia Emocional* (Goleman, 1995) se pueden encontrar programas de intervención encaminados a desarrollar este tipo de inteligencia en las aulas en contextos internacionales (Farrell & Humphrey, 2008) o nacionales (Güell & Muñoz, 2001; López et al., 2006; Monjas, 2009).

A pesar de que las definiciones que se proponen, tanto desde el ámbito de la investigación y las clasificaciones internacionales como desde los marcos normativos (APA, 2013; Armas, 2007; Forness & Knitzer, 1992; IDEIA, 2004; Nelson & Rutherford, 1989; OMS, 2001) incluyen la necesidad de que los problemas se den en varios contextos y con una frecuencia e intensidad significativas en comparación con los alumnos de su edad, los participantes de nuestro estudio no son muy conscientes de estas variables. Los profesores sí incorporan algunos elementos cuando hablan de la resistencia a las intervenciones, pero sólo es algo fundamental para los orientadores, que asumen que el contexto donde se da la conducta es también un aspecto a tener en cuenta para comprenderlo, lo que refleja una visión mucho más sistémica de estos problemas. Llama la atención que, aunque los profesores entienden que hay elementos contextuales donde se dan más problemas de conducta (hora o tipo de actividad más frecuente en la asignatura), no parecen relacionarlo mucho con su propia actuación, algo que se confirma con el tipo de atribuciones que realizan donde responsabilizan poco a la práctica docente. Esto constituye una barrera al limitar la comprensión que tienen de estas dificultades y asumir pocas responsabilidades en el origen y modificación de las mismas.

A pesar de que parece ser común que tengan dificultades en todos los contextos, existe cierta tendencia a manifestar más conflictos en momentos no estructurados (recreos o comedor) en Primaria que en Secundaria, donde parece haber más problemas dentro del aula. Era un aspecto que aparecía en los cuestionarios y que queda confirmado con los grupos de discusión,

sobre todo con la preocupación de las familias de los alumnos más pequeños con los conflictos que tienen sus hijos en esos momentos. Que en Secundaria los docentes encuentren mayores problemas dentro del aula puede tener una clara relación con la exigencia y demanda en esta etapa, donde los alumnos deben permanecer más tiempo en clase y el tipo de actividad, por el énfasis que se otorga también al contenido académico, demanda mayores momentos de prestar atención, estar concentrado o realizar tareas en silencio; mientras que en Primaria la estructura y organización de las clases es algo más permisiva en cuanto a ruido y menos demandante en términos de atención sostenida. No podemos obviar, sin embargo, que los alumnos en las entrevistas afirmaban que tienen problemas de convivencia en el recreo y los profesores no son conscientes de ello; aunque lo decían en ambas etapas, al menos parecía que en Primaria los docentes sí se dan cuenta; sin embargo en Secundaria la presencia de los profesores en los recreos y demás momentos no lectivos es menor o, por lo menos, parece que su implicación en dichas situaciones así lo es. Parece por tanto importante reforzar la intervención y el cuidado en los recreos y comedores, para lo que es preciso mejorar tanto la formación del personal de estos momentos como el diseño de actividades que faciliten la integración de los alumnos con más dificultades para lidiar con estas situaciones. En Secundaria sería necesario reforzar la atención que prestan los docentes que cuidan los patios, dado que parece que no están siendo conscientes de algunos conflictos que tienen lugar y los alumnos demandan más ayuda y compromiso.

Los propios chicos y chicas, por su parte, no identifican muy claramente cuáles son sus dificultades ni parecen del todo conscientes de ellas. Kaidar et al. (2003) habían encontrado que los alumnos con TDAH no reconocían claramente que sus conductas fueran molestas para otros. Con nuestra muestra, de forma similar, era necesario insistir para que reconocieran que en ocasiones les tienen que llamar la atención o su comportamiento no es adecuado. No reconocen esos comportamientos disruptivos en los cuestionarios, pero tampoco en las entrevistas lo hacen con facilidad. Una vez que ya describen algunos de sus problemas, sobre todo hablan de conductas disruptivas en clase o peleas con compañeros, pero les cuesta también identificar sus dificultades emocionales, como ya hemos mencionado anteriormente. Esta falta de conciencia de sus propias dificultades y de hasta qué punto éstas inciden en su medio y en los que están a su lado puede constituir una barrera para su aprendizaje si no aprenden a identificarlo para poder tomar un mayor control sobre el mismo. Asimismo, la falta de reconocimiento de los elementos internalizantes, de nuevo, es un indicador de la poca alfabetización emocional de estos (y probablemente los demás) alumnos, algo que impide que aprendan a manejar sus emociones con mayor eficacia y se convierte en otra clara barrera para su inclusión educativa.

Veíamos también, al analizar si ven afectada su adaptación académica y/o social (elemento que incluíamos nosotras en nuestra definición), poco acuerdo y una gran variabilidad, que se puede deber tanto a la propia diversidad del colectivo por el que preguntamos como a la falta de criterios claros a la hora de definirlos. Por un lado, en los cuestionarios se veía cierta tendencia a

entender que su aprendizaje se ve de alguna forma limitado y de hecho un tercio de los orientadores considera que tienen necesidades educativas especiales asociadas. Por otro, en los grupos de discusión, vemos como una constante el que separen los problemas emocionales y de conducta del rendimiento académico y, tanto profesores como orientadores, consideran que algunos alumnos pueden tener un buen rendimiento, algo contrario a lo que se ha venido mostrando en la investigación al respecto (Álvarez et al., 2008; Farrell et al., 1999; Lozano & García, 2000; Wagner et al., 2006). Tampoco los alumnos consideran que puedan aprender menos que sus compañeros y, aunque no están del todo satisfechos con sus resultados (sobre todo en Secundaria), parecen tener claro, como demuestran las entrevistas, que si trabajaran más o se esforzaran, podrían mejorar sus calificaciones. Es decir, nos encontramos con la idea de que el aprendizaje está separado de los elementos afectivos y que un alumno puede aprender aunque tenga problemas emocionales o se encuentre en un entorno donde no está a gusto. Sólo los orientadores de los equipos de Primaria niegan en los grupos de discusión esta dicotomía entre cognición y emoción y creen que aunque puedan ser alumnos con una buena capacidad intelectual, el aprendizaje se ve afectado por su malestar emocional.

A pesar de que habíamos presentado investigaciones que muestran dificultades para establecer amistades o eran más rechazados (Álvarez et al., 2008; Mand, 2007; Habel et al., 1999; Sánchez-Pérez & González-Salinas, 2013; Visser & Dubsky, 2009; Wise & Upton, 1998), en ambos estudios encontramos la idea, entre los participantes, de que tampoco les cuesta tanto hacer amigos. Sólo los orientadores se mostraban cautelosos en los cuestionarios, y en los grupos de discusión, los de Equipos sí identificaban ciertas dificultades. También los profesores, sobre todo en Primaria, hablaban de algunos problemas derivados de su impulsividad, pero creen que los van superando con el tiempo. Las familias, de la misma manera, creen que sus hijos tienen amigos, pero también describen dificultades de retraimiento, rechazo por parte de compañeros o falta de ocio con iguales. Con los alumnos pasa algo parecido. La mayoría de ellos afirma tener amigos en el centro y son su principal motivo de satisfacción. Sin embargo, aunque en los cuestionarios que respondían los estudiantes parecía que no percibían ninguna dificultad, en las entrevistas se ponen de manifiesto más matices. Encontramos, aunque no en todos los casos, referencias a situaciones de peleas con compañeros, de rechazos y de falta de habilidades sociales. En resumen, por mucho que tengan amigos con los que se encuentran contentos, aspecto claramente positivo, siempre hay elementos que reflejan alguna alteración en su desarrollo social, que por tanto no se reduce únicamente al establecimiento de relaciones de amistad; esto coincide con las investigaciones que mostraban déficits en habilidades sociales (Marchesi, 2004; Metra, 2003; Poulou, 2005; Turner, 2000) y la definición que planteábamos que asume que la presencia de problemas emocionales y de conducta afecta de forma significativa esa adaptación social, aunque no siempre sea percibido claramente por los adultos que les rodean y ellos mismos.

Estas dificultades de adaptación académica y social son diferentes en ambas etapas y hemos visto, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, que los problemas académicos están más presentes en Secundaria que en Primaria (como también se señalaba en el estudio del Equipo Metra, 2003, o el de Farrell et al., 1999) y las dificultades de adaptación social se dan más en Primaria que en Secundaria, o al menos así lo viven los propios alumnos y se construye de esta manera su autoconcepto. Parece que no se está dando una respuesta adecuada a las necesidades de cada etapa y, probablemente en Primaria, sea necesario reforzar más la integración de la competencia social y emocional en el currículum, puesto que es algo que los propios alumnos identifican como motivo de malestar y reclamaban. Aunque es normal pensar que en Secundaria, por ser una etapa más exigente, se den más los problemas académicos, quizá sea necesaria una intervención temprana en Primaria que asegure un buen rendimiento que les permita llegar con una mejor preparación a Secundaria. Ahora bien, algo que parece contradictorio es que reciban más apoyo por parte del PT en Primaria que en Secundaria. ¿Estamos apartando de ellos un recurso que les resultaba útil en la etapa anterior cuando pasan al Instituto? ¿Podríamos pensar que uno de los recursos que les ayudaba a sostener una adaptación académica más ajustada les es retirado en su paso a Secundaria? Si, además de quitarles ese apoyo individualizado les introducimos en aulas donde se realizan todavía menos adaptaciones metodológicas, hay más cambios en los profesores y se exige más concentración y trabajo, no es de extrañar que disminuya su rendimiento y aumente el desfase curricular. Estas decisiones, de hecho, parecen crear nuevas barreras para el aprendizaje y la participación de estos chicos y chicas. Profundizaremos algo más en esta línea cuando hablemos de las barreras en las Prácticas.

El análisis de la representación que tienen los distintos implicados acerca de los problemas emocionales y de conducta se ha completado con un análisis de las causas a las que atribuyen dichos problemas. Por un lado, contábamos con investigaciones que indicaban la presencia de frecuentes atribuciones a la familia o a causas internas de los propios alumnos, ya fueran controlables o no controlables por ellos (Bibou-Nakou et al., 2000; Brophy & Rohrkemper, 1981; Croll & Moses, 1985; Guttman, 1982; Ho, 2004; Mavropoulou & Padeliadu, 2002; Miller, 1995). Por otro lado, los resultados de los cuestionarios nos hacían pensar que quizá existía, también entre los profesionales de los centros educativos madrileños, una idea generalizada de que pocos factores escolares podían estar provocando estos problemas (al identificar sobre todo barreras relacionadas con la existencia de recursos personales específicos o de coordinación con familias y pocas situadas en el centro escolar). Pues bien, en el estudio 2 parece observarse una tendencia similar en la que, además de atribuir frecuentemente a las familias la responsabilidad de estos problemas, los profesores parecen encontrar sobre todo motivos externos a la escuela o a su propia acción. No sólo se confirman los datos encontrados en otros estudios, sino que podemos afirmar que este ámbito de las concepciones del

profesorado son una barrera esencial que es necesario superar. Y la tendencia positiva y más esperanzadora que habían observado Poulou y Norwich (2000, 2002) y Gibbs y Gardiner (2008) no parece confirmarse, al menos en nuestra muestra. De hecho, estos resultados están acordes con la manera en que los docentes de los estudios de Pino y García (2007) y Martín et al. (2005) entendían las causas de los conflictos de convivencia en sus centros. El análisis de las diferencias entre etapas sí nos permite realizar una reflexión que, al menos con las investigaciones acerca de las atribuciones, no habíamos podido hacer. Aunque en ambas etapas se coincide en señalar a la familia como uno de los principales factores causantes de estos problemas, en Primaria muestran una concepción más innatista, que sitúa los problemas en el niño, ya sea en causas biológicas incontrolables o, con menor frecuencia, controlables por ellos; en Secundaria aumentan las atribuciones externas al alumno y se incluyen aspectos sociales e incluso escolares, pero que se refieren fundamentalmente a aspectos que no tienen relación con el profesor (rigidez del sistema o historias de fracaso). Una explicación tentativa puede ser la diferente formación de los profesionales en ambas etapas, aunque sería preciso profundizar en otras investigaciones para conocer si esto se repite y a qué puede deberse.

En cuanto a las diferencias entre colectivos, hemos visto que los orientadores, quizá por el papel que desempeñan en la institución escolar y la formación que han recibido, prestan más atención a factores del colegio o instituto. Esto no significa que no crean que el contexto familiar y social tenga también un peso fundamental en el desarrollo de esta problemática. Más bien al contrario, un 60% de sus atribuciones se centran en la familia y la sociedad para explicar estas dificultades, pero apenas sitúan las causas en los propios alumnos. También son los que más expresan de manera explícita una concepción interactiva de los elementos que provocan los problemas emocionales y de conducta. Esto es coherente con los resultados de López et al. (2009), donde los orientadores y estudiantes de psicopedagogía se mostraban en general más inclusivos que los profesores.

Por supuesto, esta representación no está desligada de lo que ellos consideran que es necesario hacer para mejorar la atención a este alumnado, como defendían Sodak y Podell (1994). Por ello no es de extrañar que, como hemos visto y analizaremos posteriormente, los maestros de Primaria mantengan una perspectiva clínica en cuanto a la respuesta educativa que creen que es preciso ofrecerles (un orientador que evalúe y diagnostique, un especialista que intervenga de manera individual con los alumnos, etc.) cuando realizan atribuciones innatistas; y los de Secundaria propongan salidas profesionales antes (porque estos alumnos “no quieren estar” –atribución interna disposicional). Esta representación está actuando como una clara barrera para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta, dado que si éstos se deben a factores que los profesores no pueden controlar, es menos probable que introduzcan cambios significativos (y que les requieran un gran esfuerzo) en su práctica diaria con ellos. Los orientadores, que realizan un análisis más interactivo y sistémico de las causas de

estos problemas presentan, posteriormente, una perspectiva claramente inclusiva (con matices, como veremos) en el análisis de las barreras para este alumnado, y asumen la necesidad de realizar cambios desde el nivel más global del centro hasta las estrategias metodológicas en el aula.

La comprensión de las familias, fundamentalmente centrada en factores biológicos, nos muestra una perspectiva fundamentalmente médica, que se puede explicar teniendo en cuenta varios aspectos. En primer lugar, la muestra de familias de Secundaria estaba formada fundamentalmente por madres de alumnos con diagnóstico de TDAH, que es diagnosticado por profesionales de la salud y se trata con medicación, siendo considerada por estos colectivos como un trastorno que tiene una clara base biológica. Lo mismo ocurría con las investigaciones que se habían centrado en las atribuciones de las familias de niños con este diagnóstico (Gerdes & Hoza, 2006; Johnston & Patenaude, 1994). En segundo lugar, es comprensible que las familias no atribuyan las dificultades de sus hijos enteramente a su estilo educativo o estructura familiar, aspectos de los que probablemente no son del todo conscientes y que, además, pueden provocar sentimientos de culpa. Aún así, de la misma forma que los padres de chicos sin problemas del estudio de Miller et al. (2002), son conscientes del efecto que tienen las pautas educativas y los factores sociales y culturales en el desarrollo de este tipo de problemática y las señalan como posibles causas (en menor medida que las biológicas, como ya hemos mencionado). Era esperable también, como habían puesto de manifiesto Martín et al. (2003), que apenas señalaran factores escolares como causantes de estos problemas, lo que puede estar determinado por la perspectiva que asumen como padres y la forma en que ven a sus hijos, normalmente fuera del contexto académico, además de un desconocimiento del funcionamiento del centro. No obstante, aunque no manifiesten atribuciones centradas en la escuela, sí son capaces de señalar muchos aspectos que están percibiendo como obstáculos para la inclusión de sus hijos y que comentaremos más adelante.

Por otro lado, tras analizar la voz de los alumnos hemos visto que su autoconcepto se construye de forma significativa alrededor de sus problemas de comportamiento y, si estos aportan fundamentalmente información negativa, puede disminuir su autoestima si no somos capaces de valorar otros aspectos de su personalidad que puedan ser altamente positivos. No hemos podido analizar en profundidad la relación entre el autoconcepto y las atribuciones - tampoco era ese nuestro objetivo. Sin embargo, podemos encontrar una relación entre la falta de reconocimiento de sus problemas comportamentales y sus dificultades para analizar los motivos de su conducta de manera consistente. Porque entre los alumnos nos hemos encontrado una gran variedad de atribuciones cambiantes en un mismo participante. Como explicábamos en el Cuadro 4.15 las atribuciones endógenas están muy extendidas, aunque fundamentalmente debido a la incontrolabilidad que perciben cuando analizan sus comportamientos pasados, más que en un discurso claramente médico que sí mantenían algunas familias; a pesar de la

inconsistencia de los estudios revisados, esta tendencia atribuir falta de control es coherente con los realizados con alumnos con TDAH (Kaidar et al., 2003; Maras et al., 2006) y, probablemente, con un estilo atribucional negativo, algo que podría perjudicar su evolución, como había encontrado Eslea (1999). Así como Munn y Lloyd (2005) encontraban entre sus alumnos con problemas emocionales y de conducta, los de nuestro estudio mantienen también la idea de que ellos pueden controlar su conducta y mejorarla a largo plazo (cuando piensan en el futuro, no cuando analizan conductas pasadas); son capaces de identificar elementos externos que desencadenan sus alteraciones conductuales, entre las que se encuentran algunas acciones de los propios profesores. El problema que observamos en este patrón algo inconsistente es que al analizar comportamientos pasados parecen intentar eludir una parte de responsabilidad (o es incontrolable o la “culpa” era de un compañero o un profesor injusto), pero cuando piensan en lo que debe ocurrir para mejorar, no creen necesitar ayuda pues ellos mismos, o al crecer, podrán mejorar por sí solos. Será necesario, por tanto, analizar con cuidado estas creencias, de manera que podamos actuar sobre ellas y diseñar una intervención más eficaz que devuelva la sensación de “agencia” y control a estos alumnos pero asegurando que entienden el problema de manera contextualizada (MacLeod, 2006).

Hasta aquí hemos querido dejar constancia de tres conclusiones fundamentales. En primer lugar, se confirma el problema de la definición de *problemas emocionales y de conducta* u otros términos que sean más utilizados, que no quedan claros ni si quiera para los orientadores, que se supone están formados en este aspecto y deben ser capaces de identificarlos y ayudar para prevenirlos e intervenir con ellos. Este problema se hace patente también por una falta en el reconocimiento de los problemas emocionales como presentes o subyacentes a las manifestaciones de estas dificultades. Aunque orientadores y familias sí describen algunos síntomas internalizantes, lo hacen en menor medida que los externalizantes, y los profesores y los propios alumnos apenas son capaces de identificarlos. Parece que el mundo emocional de los estudiantes es excesivamente opaco para la percepción de los adultos que están con ellos y para los propios chicos y chicas. Y esta falta de conocimiento, de sensibilidad o de interés por todos estos elementos afectivos supone una clara laguna en todo el contexto escolar, siendo como se explicita en la legislación actual un objetivo fundamental del sistema educativo el desarrollo integral de la personalidad.

En segundo lugar, vemos que hay una alteración en su adaptación académica y personal o social y, sin embargo, no es percibida siempre por los adultos con los que están (o al menos no como algo significativo, sobre todo entre los profesores). Veíamos que algunos consideran que no siempre hay problemas de aprendizaje, lo que remite a una concepción del aprendizaje donde se disocia la cognición y la emoción; el elemento emocional queda relegado y, o no se ve, o, aunque se reconozca que existe, no se considera ni que vaya ligado al aprendizaje (que uno aprende con todo su ser y su estado afectivo está implicado en las operaciones mentales más

básicas) ni que sea un contenido integrado en el currículum. Además, aunque la mayoría de estos alumnos tiene amigos, también esta área se ve afectada, pero no siempre se identifica por parte de los profesores y orientadores (e incluso sus familias) y, por lo tanto, no siempre se interviene para ayudarles en ese aspecto. Los propios alumnos tampoco reconocen estos problemas de forma explícita, pero se hace patente una carencia de habilidades sociales.

En tercer lugar, las diferencias que encontramos en su patrón de atribuciones son especialmente relevantes y apoyan la idea de que estas representaciones pueden constituir barreras para la inclusión de estos (y otros) alumnos. En el caso de los docentes, el poco reconocimiento que muestran de factores escolares relacionados con su propia práctica y la tendencia a situar las causas en factores internos de los alumnos o las propias familias, es una clara barrera que los orientadores, que sí mantienen una concepción más interactiva y sistémica podría ayudar a superar con su asesoramiento.

Las representaciones de los distintos colectivos y, concretamente, las de profesores y orientadores se observan también en las necesidades que señala que tienen los centros y la valoración que hacen del funcionamiento de los mismos. A lo largo de las siguientes líneas intentaremos sintetizar los resultados que en este sentido hemos obtenido en ambos estudios y derivar algunas conclusiones que nos ayuden a proponer mejoras para favorecer la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta.

La respuesta educativa en los centros escolares de la C. de Madrid

Una vez presentados en este capítulo y en el anterior los dos estudios dirigidos a conocer la representación de los distintos implicados de los problemas emocionales y de conducta y la respuesta que los centros están ofreciendo a sus necesidades, en este apartado final se relacionan los resultados de ambos en unas conclusiones conjuntas. Para facilitar la lectura, se han organizado las conclusiones acerca de las barreras identificadas en los centros educativos y las perspectivas desde las que profesores y orientadores realizan su análisis siguiendo la misma estructura que hemos utilizado en la presentación de los resultados (*Cultura, Políticas, Prácticas, Otros*).

Cultura

En los cuestionarios se observaba una valoración relativamente positiva de lo que hemos llamado *Cultura organizativa*, desde el liderazgo hasta la coordinación docente y externa. Los grupos de discusión nos permitieron entender que, a pesar de que los profesores y orientadores puedan considerar que las reuniones entre ellos son eficaces, consideran que sería necesario mejorar su coordinación.

En concreto, reclaman más tiempo para reunirse, y que sea oficialmente reconocido por la administración. Además, en algunas ocasiones creen que necesitarían más trabajo en equipo,

algo que como ya hemos visto coincide con lo que defienden numerosos autores (Armas, 2007; Dyson et al., 2002; Echeita, 2008; Huguet, 2009; Marchesi, 2004; Visser et al., 2002). En Primaria, aunque se apoyan mucho los profesores entre sí (en términos de respaldo afectivo, entre otras cosas por el tamaño más pequeño de los centros y el menor número de profesores), necesitarían potenciar más el trabajo en equipo y por ciclos, con establecimiento de objetivos comunes y más espacios para compartir experiencias. Por lo que respecta a Secundaria, en ambos estudios se comprueba que la satisfacción en este aspecto del funcionamiento del centro es menor. Todos los colectivos están de acuerdo con que es necesario reforzar una estructura más horizontal que permita la coordinación de los equipos docentes. De hecho las familias de Secundaria se mostraban altamente insatisfechas con la coordinación que observan entre los docentes de sus hijos, donde la comunicación no fluye como ellas creen que sería deseable.

Sin embargo, en cuanto a la coordinación con los orientadores, los resultados de los cuestionarios y las entrevistas apuntan a que parece funcionar mejor en los institutos. En los centros de Primaria, los maestros reclaman mayor frecuencia de la presencia de los orientadores y éstos, por su parte, creen que no se han desarrollado adecuadamente las estructuras del centro pensadas para la coordinación y el trabajo conjunto; también las familias perciben que sería necesario que el papel del orientador, como coordinador de todas las intervenciones, se reforzase. Los orientadores de Secundaria parecen establecer reuniones más frecuentes con los profesores y valoran mejor el funcionamiento general de la coordinación, quizá, como venimos planteando, por su estatus interno. En cualquier caso, tanto en los cuestionarios como los grupos de discusión se pone de manifiesto una necesidad por parte de los profesores de que los orientadores les faciliten orientaciones más prácticas o realistas, que tengan en cuenta sus posibilidades, y realicen un mayor seguimiento de las mismas.

Analizando ahora si la perspectiva de los profesionales es más o menos inclusiva, parece que los profesores tienden a concebir que la coordinación debe hacerse en aras de una delegación o reparto de tareas según especialidades, lo que venimos denominando *cultura especializada* (López, 2010). Además de esta especialización todos parecen estar de acuerdo con que es necesario coordinarse pero como una forma de que todos sepan técnicas concretas que aplicar en sus aulas, no como una búsqueda de soluciones conjuntas y de trabajo colaborativo. Los orientadores, sin embargo, se muestran más inclusivos al considerar necesario que se trabaje y reflexione en equipo, se establezcan protocolos y planes de forma acordada y debatida por el profesorado, y defienden su papel para ayudar a cambiar las formas de comprender los problemas de conducta que presenta el profesorado.

El hecho de que los profesores mantengan una idea de colaboración más centrada en la especialización es también coherente con la demanda que hacen de una mayor dotación de recursos personales, algo que coincide con los resultados de numerosos estudios (Ghesquière et al., 2004; Marchesi et al., 2005; Porter & Lacey, 1999; Wagner et al., 2006). No en todos los

casos piden tener un profesor más en el aula para atender mejor a la diversidad de sus clases, sino que parecen reclamar un especialista que “saque” al alumno de clase. Esto ocurre entre profesores de ambas etapas, aunque también hay un pequeño grupo de docentes, más amplio en Primaria, que tampoco rechazarían la presencia de un segundo profesor como algo que facilitaría la atención a la diversidad en general. Posiblemente, si tuvieran la experiencia de un segundo profesor en el aula, podrían cambiar su percepción al respecto; recordemos cómo los profesores del estudio de Porter y Lacey (1999) estaban más satisfechos cuando el apoyo se realizaba dentro del aula.

Esta idea menos inclusiva acerca de la cultura colaborativa entre los profesores, en comparación con los orientadores, también se hace patente en la manera de entender el papel del equipo directivo, que conciben fundamentalmente como figura de autoridad que debe mantener la disciplina y aplicar las sanciones de forma firme, lo que estaría más cercano a la idea de liderazgo autoritario de Dyson et al. (2002). Este rol es precisamente el que critican las familias, que perciben al equipo directivo como fundamentalmente sancionador, que entiende el problema de su hijo como un “*quebradero de cabeza*” y se relaciona con ellos normalmente para informar de situaciones graves y negativas; y, aunque también hay casos donde han visto interés, en la mayor parte de las situaciones que comentaron veían escaso compromiso para buscar recursos o apoyar al profesorado. Los orientadores, frente a los docentes, entienden que el equipo directivo debe promover la colaboración, facilitar la coordinación, movilizar recursos, fomentar la flexibilidad, y establecer una línea clara sensible a los problemas emocionales y de conducta.

En cualquier caso, sí parece claro que el equipo directivo debería asumir un papel de apoyo para el claustro, sobre todo ante situaciones difíciles, no únicamente como figura de autoridad, -por más que lo reclamen los docentes-, sino para mediar con las familias, proporcionar estrategias, promover mayor flexibilidad y el desarrollo de otras políticas de centro que faciliten la prevención e intervención ante problemas emocionales y de conducta (aunque de éstas hablaremos más adelante), que es el tipo de liderazgo que habían encontrado Dyson et al. (2002), Cole et al. (1999; Visser et al., 2002) o Kugelmass (2003) en centros inclusivos.

Pero la cultura colaborativa no se refiere únicamente a la coordinación entre los profesionales del centro sino también a la que estos mantienen con las familias y otros servicios. Es imprescindible comenzar por la relación familia-escuela, si atendemos a los resultados de ambos estudios que muestran que todos los participantes creen que se trata de uno de los factores más complicados y con más dificultades. Este dato coincide plenamente con el estudio de Farrell y Humphrey (2008); de hecho es uno de los temas que más preocupan a las familias, como ponía de manifiesto el elevado porcentaje de citas al respecto en los grupos de discusión, la mayoría reflejando insatisfacción. Se hace patente una enorme discrepancia entre docentes y familias al analizar los motivos de esta dificultosa coordinación. De la misma manera que

ocurría en la investigación de Goodman y Burton (2010), los docentes suelen responsabilizar a éstas, ya sea porque muestran poco interés y no acuden al centro o porque no apoyan sus decisiones. Las familias por su parte manifiestan sentirse culpabilizadas por los profesores y les acusan de ponerse en contacto con ellas tan solo para informar de problemas y responsabilizarlas de la situación. Lo que parece claro es que los profesores no entienden esta relación como algo compartido ni esperan que la familia pueda participar en la toma de decisiones acerca de las intervenciones, lo que para las familias se traduce, en muchas ocasiones, en que apenas conocen si se llevan a cabo medidas específicas con sus hijos. Los orientadores identifican lo que podría ser una de las causas de estos problemas de relación en determinadas lagunas de formación en el profesorado para trabajar y entrevistarse con las familias; esta idea coincide en parte con lo señalado por Berzosa et al. (2009), que consideraban la falta de formación en el enfoque sistémico de los docentes uno de los obstáculos más importantes en la coordinación familia-escuela. Los casos que reflejan una mayor satisfacción por parte de las familias son aquellos donde el profesor ha mostrado su preocupación y compromiso por ayudar a su hijo o hija, y son más frecuentes en Primaria donde, como veíamos en los cuestionarios, se realizan más entrevistas conjuntas de familias y profesores y las relaciones parecen algo más cercanas.

En los cuestionarios quedó reflejado que a los orientadores les resulta difícil coordinarse con los servicios de Salud Mental, aunque la mayoría lo consideraba fundamental e intentaba ponerse en contacto con los profesionales de este servicio que estuvieran interviniendo con el alumno. Entre las dificultades que destacan en los grupos de discusión, similares a las señaladas por Dyson et al. (2009), están los temas relacionados con la confidencialidad y el tratamiento de datos personales por percibir exageradamente herméticos a los psiquiatras que sólo piden información pero no devuelven apenas ninguna; asimismo se señala la falta de tiempos planificados de antemano (sobre todo para los propios profesionales clínicos, que están muy saturados de pacientes, en opinión de los orientadores). En cuanto a las diferencias que encontrábamos entre orientadores de equipos y los que forman parte de un departamento de Orientación de Secundaria, las que existen en los grupos de discusión reflejan que los de Primaria parecen mantener una perspectiva más inclusiva en cuanto a la necesidad de hacer un trabajo coordinado y acordado entre distintos contextos y que los de Secundaria tienden a entenderlo más como un trabajo parcelado, aunque están más acostumbrados que los de Primaria a incorporar otras figuras y servicios al trabajo en los institutos. Quizá el estatus externo y el trabajo en el sector permita a los orientadores de equipos mantener una visión más colaborativa que la de sus compañeros de los de institutos, pero es probable que también ese modelo y las características de los centros de Primaria no permitan fácilmente la inclusión de otros agentes externos en el centro educativo. En cualquier caso, en ambas etapas valorarían

positivamente la incorporación de otras figuras (incluso clínicas), aunque mantienen la postura clara de que en ese caso su trabajo no debería ser terapéutico con alumnos de forma individual.

Otro de los elementos muy relevantes para las familias de nuestros grupos de discusión y que habíamos destacado también en el marco teórico, eran los valores y actitudes que mostraban los docentes de sus hijos. Se manifestaron muy satisfechos con el compromiso y el esfuerzo que habían percibido en muchos de los profesores de sus hijos, a pesar de considerar que estos no tenían la formación o los recursos suficientes (algo que quedaba reflejado en el estudio 1). Este resultado refleja perfectamente la idea que exponían Echeita et al., (2013), al insistir en la importancia casi primordial de los valores cuando el resto de condiciones no facilitan una acción inclusiva. A pesar de este aspecto positivo, algunos padres también se habían encontrado con docentes con actitudes mucho más negativas que atribuían a sus hijos mala intención o falta de educación o, simplemente, los etiquetaban; esto producía en las familias un enorme malestar y consideraban que había empeorado la situación de sus hijos.

Las actitudes que habíamos hallado entre los profesionales en los cuestionarios eran fundamentalmente poco segregadoras, aunque los de Secundaria eran ligeramente menos inclusivos. En los grupos de discusión, aunque por lo general todos se situaban en contra de la creación de aulas o grupos específicos, algunos maestros hicieron ciertas declaraciones que reflejaban unas expectativas muy negativas y poca confianza en las posibilidades de cambio de estos alumnos, además de la creencia, que comparten con los profesores de Secundaria, de que su presencia perjudica a los compañeros (aspecto que observábamos ya en los cuestionarios). Obviamente, no podemos generalizar las actitudes de los maestros de nuestros grupo de discusión, pero el hecho de que aparezcan en su discurso algunas ideas menos inclusivas, como también ocurría entre los de Secundaria en los cuestionarios es coherente con otras investigaciones (Álvarez et al., 2008; Avramidis & Norwich, 2002; Chazan, 1994; Hastings & Oakford, 2003) y con la percepción de algunas familias. Todo esto hace que, por supuesto, planteemos que estos valores deben ser objetivo de la intervención, bien sea en el trabajo diario de los orientadores, bien a través de la introducción de los mismos como contenido en los programas de formación de profesorado de ambas etapas, tanto inicial como permanente, como también defendían Marchesi et al. (2005) al evaluar el funcionamiento de la integración en general.

Otra barrera que encontrábamos en la literatura académica (Álvarez et al., 2008; Armas, 2007; Heflin & Bullock, 1999; Marchesi et al., 2005; Porter & Lacey, 1999; Sandoval & Simón, 2007; Wagner et al., 2006), y que se confirma en el estudio 1, es la formación de los docentes y de los orientadores, aunque sobre todo lo destacaban los profesores. En general, en las entrevistas en grupo vemos confirmada esta percepción de los docentes, que al sentirse insuficientemente formados muestran también poca confianza en las posibilidades de cambio. Nos había llamado la atención en los cuestionarios que los maestros no estaban muy contentos

con su formación, cuando otras investigaciones encontraban que se sentían más satisfechos con su formación que los de Secundaria (Marchesi et al., 2005). En los grupos de discusión, sin embargo, su actitud es distinta en algunos casos y de hecho consideran que son otros (los orientadores, concretamente) los que deberían formarse mejor; esta idea que mantienen algunos es coherente con una demanda de recibir orientaciones que puedan aplicar y que sean eficaces, además de con una visión clínica de los problemas de estos alumnos donde la respuesta educativa que hace falta es sacarlo del aula para solucionar los problemas *del* niño. Parece sensato pensar que realmente los maestros están mejor formados que los profesores de Secundaria para manejar estas dificultades, pero quizá una actitud de excesiva autosuficiencia, acompañada de la atribución de responsabilidades a otros, pueda constituir una barrera aún más difícil de superar que la propia falta de formación.

Políticas

En el estudio 1 habíamos identificado como posibles barreras para la inclusión de los alumnos con problemas emocionales y de conducta la existencia de insuficientes recursos para atender a la diversidad y la poca flexibilidad del sistema educativo, aspecto este último que también destacaban en los grupos de discusión profesores y orientadores de Secundaria.

Pero uno de los aspectos que cobran mayor relevancia en los grupos de discusión (al indagar fundamentalmente entre los orientadores y los alumnos) es el relacionado con la convivencia en el centro. Y es justamente la falta de cuidado del plan de convivencia, el excesivo uso de sanciones, entre las que se encuentra la expulsión, y la falta de una aplicación de dicho plan y de programas específicos para mejorar relaciones desde Primaria, lo que destacan como barreras los orientadores en ambas etapas, que mantienen una perspectiva claramente inclusiva que coincide con las propuestas de varios autores ya mencionados (Cooper, 2008; Jull, 2008; Martín et al., 2003; Torrego & Moreno, 2003). En Secundaria los orientadores dedican más tiempo que los demás colectivos (incluidos sus compañeros de Primaria) a reflexionar sobre la convivencia, probablemente porque lo consideran un problema importante en esta etapa. Además, destacan como algo específico de Secundaria, que el poco tiempo del tutor con sus alumnos y la falta de unas relaciones más afectuosas donde el profesor se muestra empático, cercano, y donde el plan de convivencia no es del todo compartido por el conjunto de los docentes, hacen que aumenten los problemas emocionales y de conducta. Desde la perspectiva de los alumnos esas relaciones, sin embargo, son, por lo general, buenas; y sienten que podrían acudir a alguno de sus profesores porque en general se preocupan por ellos, como ya se había observado en estudios anteriores sobre convivencia (Defensor del Pueblo, 2006; Martín et al., 2003). A pesar de que valoren esta relación, muchos de ellos reflejan también una percepción negativa de la que han tenido con algún profesor y no acudirían a ellos si se encontraran tristes; de hecho, en los cuestionarios, los alumnos de Secundaria creen que los profesores no les escuchan ni les

entienden. Esta es una de las barreras más importantes en opinión de los propios alumnos con problemas emocionales y de conducta (Clarke et al., 2011; Habel et al., 1999; Munn & Lloyd, 2005; Wise & Upton, 1998), por lo que no debemos obviar su relevancia. Además, de nuevo la idea de que su malestar emocional no es algo que sea “asunto” de los profesores, nos devuelve a la reflexión que hacíamos anteriormente, donde lo emocional es un elemento del desarrollo personal que se mantiene opaco y escondido, al que no se dedica apenas atención.

El estudio sobre convivencia de Martín, Rodríguez et al. (2003; Martín et al., 2005) mostraba la escasa participación de los estudiantes en decisiones del centro y los estudios que recogían la voz de los alumnos resaltaban esta como una demanda clara por su parte. En nuestra investigación los orientadores y los alumnos de Secundaria insisten también en esa necesidad de que el alumnado pueda participar en más decisiones o en la creación de normas. Los resultados de los cuestionarios muestran que, aunque los chicos suelen estar más o menos de acuerdo con las normas, no lo están tanto con la forma en que se resuelven los conflictos (y siempre es una percepción más negativa en Secundaria). Y esto se confirma en las entrevistas, pues uno de los motivos más frecuentes de insatisfacción con la convivencia es esa percepción de injusticia o de que son siempre el objeto de castigos inmerecidos. Aunque esto no significa necesariamente que los profesores estén de hecho siendo injustos con este alumnado, es importante tener en cuenta la manera en que los alumnos reciben y entienden la gestión de los conflictos, pues no es un dato novedoso que perciban la resolución de los problemas como injusta para ellos (Habel et al., 1999; Martín et al., 2003; Munn & Lloyd, 2005; Wise & Upton, 1998). Las familias, aunque no hablan de esta injusticia, sí muestran su desacuerdo total con el sistema de partes y sanciones, y no sólo en Secundaria. De hecho, en Primaria critican el abuso de estrategias punitivas que hace que sus hijos no puedan participar en otras actividades con sus compañeros. Pero, sobre todo, de la relación de sus hijos con los docentes, señalan muy frecuentemente aspectos negativos derivados del etiquetaje por parte de éstos o que hayan regañado, castigado o criticado a sus hijos en público con un consecuente daño en su autoestima.

Los profesores, con independencia de que mantengan posiciones más o menos inclusivas, son conscientes de la ineficacia de las partes y sanciones, pero no son capaces de encontrar otras alternativas, como medidas reparadoras. Se quedan con los beneficios de estas expulsiones (mayor tranquilidad para ellos y los compañeros) y por ello siguen utilizándolas. No hacen por tanto el análisis más global que sí encontrábamos entre los orientadores, ni hablan tampoco de las relaciones que mantienen con los alumnos, centrándose sobre todo en su necesidad de formación e información para manejar problemas específicos, lo que podría situarse en una idea reactiva de la gestión de la convivencia (Martín, Fernández et al., 2003; Torrego & Moreno, 2002).

El último elemento que debemos comentar en el apartado de políticas es el referido al *Planteamiento Curricular*, sobre el que apenas hablan los docentes. En cambio los orientadores

de ambas etapas y las familias de los más pequeños demandan un mayor peso de la acción tutorial y la inclusión de contenidos de alfabetización emocional en los centros; señalan también la presión por terminar los programas como una barrera importante. Llama la atención que dicha presión de los contenidos más académicos esté presente también en Primaria, que tradicionalmente ha tenido menor carga disciplinar y se entendía como una etapa de desarrollo integral de la personalidad en mayor medida que la Secundaria. La ausencia de una hora de tutorías específica en el horario y la posible presión de las evaluaciones externas que han empezado a aplicarse en los últimos años podrían estar contribuyendo de forma negativa en este sentido. Lamentablemente, las nuevas directrices que aparecen en el borrador del proyecto de la nueva ley de educación (Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) van en un sentido absolutamente contrario a lo que planteamos como necesario.

Prácticas

En este capítulo hemos intentado acercarnos también a un nivel más micro de análisis, el de las prácticas educativas. Somos conscientes de las limitaciones que tiene la técnica de recogida de datos (en ambos estudios) para analizar lo que hacen los profesores en el aula. Los datos sólo nos permiten acceder a lo que *dicen* que ponen en práctica. Aún así, hemos obtenido información relevante que es preciso comentar y que nos permite reconocer diferencias entre etapas y colectivos, así como establecer una relación entre estas formas de proceder y otros elementos más globales o que tienen que ver con la representación de los problemas emocionales y de conducta.

En primer lugar, habíamos visto en los cuestionarios que las adaptaciones metodológicas se ponen en marcha con poca frecuencia en Secundaria, frente a un mayor despliegue de metodologías que facilitan la participación de este alumnado en Primaria. Lo que surge en los grupos de discusión posteriores es que, en general, los docentes de ambas etapas no otorgan un papel relevante a la metodología, mientras los orientadores reflexionan con frecuencia acerca de ésta y su importancia para prevenir dificultades de comportamiento. Llama la atención que los maestros, que sí parecen dominar y utilizar una variedad de estrategias didácticas (y así lo reconocen las familias de esta etapa que se sienten medianamente satisfechas), no las valoran como positivas para el alumnado objeto de este estudio. Por lo que expresaron en los grupos de discusión, que las utilicen no tiene por qué significar que crean que son suficientes para este alumnado. De hecho observamos que su perspectiva clínica (que se manifiesta también en la manera de entender el papel de los diversos profesionales del centro, el diagnóstico y las propias causas de los problemas emocionales y de conducta) consiste en considerar que aunque ellas utilicen esas estrategias metodológicas, estos alumnos necesitan otra cosa, y ésta pasa fundamentalmente por un tratamiento específico e individualizado, a cargo de un especialista (maestros de PT o psiquiatra, por ejemplo). En Secundaria, lo que observamos en los

cuestionarios acerca del poco uso de adaptaciones metodológicas se confirma en el estudio cualitativo con la escasa relevancia que otorgan a estas estrategias y la insatisfacción de las familias respecto a la manera de adaptar la enseñanza y la evaluación a este alumnado. Consideramos que puede haber una clara relación entre esto y la representación de los profesores acerca de los problemas emocionales y de conducta. Atribuyen estas dificultades a factores familiares, sociales o escolares, pero su papel en ellas es mínimo. Es decir, son la historia de fracaso escolar, la desmotivación o la rigidez del sistema -aparte de la relajación de las familias y los valores de la sociedad- los únicos elementos escolares que inciden en esta problemática y por tanto no está en su mano corregirlos. La solución consiste en utilizar estrategias, sobre todo, de adaptación de objetivos a través de itinerarios específicos para este alumnado, lo que Coll y Miras (2001) denominan una enseñanza selectiva. Sin embargo, también los profesores de Secundaria son conscientes de otras medidas más inclusivas que además benefician a todos los estudiantes (deshacerse, disminución de ratio), aunque consideran que la falta de recursos impide que se realicen más a menudo.

Los orientadores y los alumnos coinciden con lo que habíamos descrito en el primer capítulo en cuanto al tipo de actividades que consideran más positivas, que son aquellas donde se promueve la participación de éstos, el trabajo en grupo, la variedad en las actividades, las formas de explicar atractivas y el mayor tiempo o dedicación en las explicaciones cuando lo necesitan, además de ajustar el nivel de las tareas para que las puedan resolver (Cartledge & Johnson, 1996; Cooper, 2011; Habel et al., 1999; Martín et al., 2003; McGuire-Richmond et al., 2007; Torrego & Moreno, 2003; Wise & Upton, 1998). La postura de los orientadores es claramente inclusiva y sumamente rotunda cuando expresan que la metodología que utiliza el profesor en el aula y su relación con los alumnos son las principales herramientas con que se puede contar, antes que otros recursos personales o itinerarios específicos, para prevenir la aparición y reconducir los problemas emocionales y de conducta.

En segundo lugar, queremos reflexionar sobre la forma en que se entiende y se organiza la atención a la diversidad en ambas etapas. Los profesores hablan sobre todo del papel de distintos profesionales y, en concreto, del profesor de apoyo o especialista de PT con una idea, como hemos expuesto anteriormente de reparto de responsabilidades según especialidades. Veíamos en los cuestionarios que en Secundaria es menor el apoyo de este profesional que en Primaria, aunque los orientadores de Secundaria con frecuencia señalaban que estos alumnos tienen necesidades educativas especiales asociadas. La valoración que se hace del equipo de apoyo era bastante positiva tanto por parte de las familias como de los profesores. Entre los alumnos, en Primaria en general se muestran satisfechos con el apoyo que reciben aunque prefieren que sea dentro del aula y, en Secundaria, por lo general parecen no valorar esta ayuda. Respecto a esto, en las entrevistas observamos varias opiniones, aunque en general les gusta, o

es útil para ellos, salir a la clase de apoyo para ponerse al día y estar más tranquilos con la profesora, incluso cuando quien opina son los alumnos de Secundaria.

En los grupos de discusión se ponen de manifiesto dos problemas al respecto. El primero, ya mencionado por Echeita (2006), que el PT sólo realiza el apoyo cuando hay un diagnóstico y un dictamen por parte del equipo o departamento de orientación, con lo que muchos alumnos se quedan fuera de esta posibilidad de ayuda. En general tanto profesores como orientadores están en contra de este sistema de provisión de recursos, aunque los maestros lo justifican desde una perspectiva menos inclusiva (porque entonces ellos deben “quedarse” con los alumnos en clase y éstos necesitan una atención específica). El segundo, que con frecuencia se concibe el papel de éste como un maestro que debe realizar únicamente apoyo académico cuando hay desfase curricular. Es cierto que muchos docentes (en ambas etapas, aunque más en Primaria) considerarían positivo que el PT pudiera actuar dentro del aula ordinaria para facilitar la atención a todos los alumnos de la clase o utilizar sus recursos profesionales para intervenir tras problemas de comportamiento serios, pero parece generalizada la idea de que el papel del PT es hacer ese apoyo curricular; esto, unido a que no consideran siempre que estos alumnos tienen dificultades de aprendizaje, hace que su intervención se vea reducida en estas situaciones. En todo caso, sería positivo reflexionar y aclarar el papel de este profesional ante estos problemas, intentando evitar reforzar la perspectiva clínica, pero asumiendo y haciendo explícito que sus conocimientos pueden utilizarse en beneficio de todos los alumnos, tengan o no un diagnóstico clínico y para ayudar en el proceso de aprendizaje integrando habilidades académicas y emocionales. Sabemos además que el apoyo dentro del aula puede generar mayores satisfacciones entre los profesores (como encontraron Porter y Lacey, 1999), y que los alumnos de Primaria lo prefieren, por lo que no basta con afirmar que sería deseable, como hacen muchos docentes, sino que es necesario empezar a incorporarlo realmente a la práctica diaria.

Observamos también una concepción clínica de estos problemas (no sólo en Primaria) con la demanda de los profesores, en los cuestionarios, de la presencia de un especialista con conocimientos clínicos. Incluso los orientadores de Secundaria han mostrado su acuerdo con esta idea. Ahora bien, el papel que se atribuiría a este profesional es distinto dependiendo del colectivo. Algunos maestros defendían en los grupos de discusión la realización de terapias dentro del centro escolar. Los orientadores, que reconocen la necesidad de tener, en algunas situaciones, una formación clínica más amplia (para la que podría ser útil incorporar conocimientos o experiencia de un especialista de Salud Mental), mantienen en su mayoría la idea de que el problema en el centro es educativo y hay que resolverlo dentro de ese contexto como un problema educativo. Estas ideas nos hacen reflexionar sobre si, aunque es probable que un profesional con conocimientos clínicos pudiera ser de gran ayuda para mejorar la comprensión y el tratamiento de este alumnado, no correríamos el riesgo de reforzar la perspectiva clínica y, en el fondo, fomentar la segregación y acabar desarrollando un rol de

“orientador terapeuta”, que iría en contra del modelo de asesoramiento educativo-constructivista (Solé, 1998).

Aunque por lo general los orientadores han manifestado en los grupos de discusión concepciones fundamentalmente inclusivas, no podemos dejar de destacar su defensa de una buena aplicación de programas específicos e individuales con estos alumnos. Si bien es cierto que los programas de modificación de conducta u otros planes individuales los habíamos situado en una perspectiva menos inclusiva, podemos comprender que sean también estrategias necesarias -que no suficientes- para mejorar la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta, como también habíamos encontrado en otras propuestas elaboradas por profesionales de la orientación (Giménez, 2011; Muñoz & Rodríguez, 2007).

En tercer lugar, incluíamos, como se recordará, aspectos de la gestión de la disciplina en la dimensión de *Prácticas*. En los cuestionarios se ponía de manifiesto un escaso uso de estrategias punitivas, ligeramente superior en Secundaria. En los grupos de discusión, sin embargo, aparecen con mayor frecuencia las estrategias reactivas y punitivas entre los profesores de ambas etapas que, aunque reconocen y valoran en ocasiones otras estrategias educativas -sanciones reparadoras, avisos, flexibilidad, etc.-, afirman utilizar otras -partes, expulsión de clase o quedarse sin recreo- por ser más fáciles de aplicar; esto último coincide con lo que otros estudios sobre gestión de la disciplina habían encontrado en nuestro país (Gotzens et al., 2003; Simón et al., 2013). Además, destaca la poca sistematicidad de los maestros de Primaria que tampoco confían en las orientaciones que les pudieran dar los orientadores. Por su parte, los alumnos, igual que los entrevistados por otros autores (Crowley, 1993; Turner, 2000; Wise & Upton, 1998), rechazan claramente las medidas segregadoras como las frecuentes expulsiones de clase y valoran muy positivamente las situaciones donde los profesores les ayudan a portarse mejor avisándoles, dejándoles tiempo para relajarse o felicitándoles cuando hacen algo bien, aunque todo esto ocurre con menor frecuencia en Secundaria. Sus mayores demandas van en la línea de aumentar las estrategias preventivas, que les ayuden a ellos a controlar y mejorar su propio comportamiento y a tranquilizarse. También aprecian las medidas que facilitan su participación y asunción de responsabilidades, como la elección de delegados, participación en toma de decisiones o la existencia de cargos en el aula. Las valoran positivamente, pero en ambas etapas vemos serias limitaciones en cuanto a su aplicación: en Primaria apenas pueden decidir sobre ningún aspecto y en Secundaria únicamente pueden asumir la responsabilidad de ser delegado. Se hace patente, de nuevo, la poca participación de los alumnos, ya no sólo en decisiones del centro, sino en la propia actividad de clase (Martín et al., 2003).

Por último, queremos comentar aunque no sea uno de los objetivos centrales de la tesis, algunos elementos relativos al modelo de asesoramiento que se demanda en los centros escolares para atender a este alumnado. Los profesores parten de una concepción del asesoramiento eminentemente clínica, como venimos describiendo a lo largo de los párrafos

anteriores; atribuyen al orientador la función de diagnosticar y dar pautas de tratamiento individual. Los orientadores muestran ambas perspectivas. La mayoría reconoce que en muchos de estos casos asume roles clínicos (e incluso demanda mayor formación psicológica), en ocasiones porque otros recursos externos no cubren esa necesidad; pero son mayoría los que creen que deberían poder intervenir desde un modelo más educativo en el contexto escolar. No expresan claramente qué hace que acaben actuando desde un modelo clínico, pero podemos suponer que el hecho de que el apoyo que se ofrezca a los alumnos esté supeditado a un dictamen, y éste a un diagnóstico clínico, contribuye al desarrollo de ese rol; igualmente, las demandas que los profesores les plantean, al situarse en ese plano más clínico, pueden hacer difícil reconvertirlas en un problema educativo y más contextual.

Por último, las diferencias que hemos encontrado entre los orientadores de equipos de Primaria y de institutos pueden deberse, entre otros motivos, al estatus externo o interno que desempeñan, como ya hemos venido comentando. La actuación como un equipo externo otorga a los orientadores más perspectiva y por eso pueden mostrarse más críticos, como también ocurría en la investigación de Marchesi et al. (2005), pero también dificulta la colaboración con los profesores y familias. En cambio los orientadores de institutos son más positivos al valorar la actuación desde el instituto, ya sea porque conozcan de primera mano estas intervenciones o porque el haber participado de ellas les haga sentirse responsables y quizá excesivamente optimistas. En todo caso, la valoración que hacen de su relación con los docentes y con el equipo directivo es que esta es más frecuente y eficaz, algo que sin duda facilita la atención al alumnado con problemas de comportamiento.

Otros

Los problemas relacionados con la detección y el diagnóstico han quedado expuestos en puntos anteriores. Recordaremos únicamente que aparece la preocupación por el hecho de que aquellos alumnos con problemas eminentemente internalizantes pasen desapercibidos o no se detecten en un momento temprano. Asimismo, consideramos relevante la experiencia de muchas familias que han acudido a un gran número de especialistas hasta que han puesto nombre al problema de su hijo (en los casos diagnosticados con TDAH o TND).

Existe un gran consenso en torno a la idea de que las dificultades que encuentran los centros escolares para detectar estos problemas vienen derivados de una falta, tanto de formación como de unas directrices y un término claro por parte de la administración. El desacuerdo con que sea necesario que exista un diagnóstico para ofrecer un recurso personal específico es también rotundo, de forma coherente con la crítica al modelo de diagnóstico-provisión de recursos que hacían otros autores (Echeita & Vergudo, 2004; Galán & Echeita, 2011). Además de los temas relacionados con el diagnóstico, los resultados enfatizan la falta de recursos externos que cubran las necesidades de este alumnado y sus familias: servicios de Salud Mental saturados con poca

frecuencia en las visitas, poco apoyo a las familias (en forma de escuelas de padres, que cuando existen, son muy bien valoradas), disminución y poca continuidad en el personal de servicios sociales o escasez de oferta en el tejido asociativo del barrio.

Por otra parte, los alumnos tampoco son conscientes de necesitar o estar recibiendo ayuda para mejorar su comportamiento y adaptación emocional y, en los casos donde sí lo reconocen, no lo consideran muy útil. El único elemento en que todos se muestran de acuerdo es en los beneficios que las actividades extraescolares como deportes, música, teatro o campamentos, tienen para este alumnado.

Estos dos estudios nos han permitido aproximarnos a la realidad educativa de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y de conducta en los centros de la Comunidad de Madrid. Entre otras cosas, ha resultado de crucial interés comprobar cómo existe una coherencia entre la concepción que se tiene acerca de estas dificultades y las necesidades que se plantean o el tipo de apoyo que se considera necesario. Pero no sólo entre la forma en que los profesionales entienden los problemas de comportamiento y sus necesidades, sino también, entre su representación y su postura ante la inclusión. Hemos visto cómo son claramente más inclusivos los orientadores, que mantienen una representación más sistémica de las dificultades de estos alumnos y consideran que la respuesta que se debe dar necesariamente pasa por cambios en todos los contextos, que sean preventivos, dirigidos a todo el alumnado y con el objetivo de promover la participación, el bienestar emocional y, en definitiva, el desarrollo integral de la personalidad. Esto no significa que los docentes sólo tengan ideas no inclusivas, puesto que conviven en ellos distintas posturas, según se refieran a un elemento del centro u otro. Pero sí parece que son más frecuentes en este colectivo unas concepciones que sitúan las causas de estos problemas en factores internos de los alumnos, o fuera del control por parte del profesor (causas familiares, rigidez del sistema educativo, fracaso escolar, etc.); y esto les lleva a considerar a menudo que la intervención que hace falta es más específica con este alumnado (con profesionales especializados o a través de itinerarios académicos distintos) y, sobre todo, destaca una visión menos preventiva, al proponer medidas para reaccionar después de los conflictos, tanto en cuanto a la gestión de la disciplina y la convivencia como en otros aspectos didácticos (metodología, coordinación del profesorado, etc.).

Esta conclusión nos lleva a considerar que, dada la interrelación entre las representaciones y las prácticas, cualquier cambio que busquemos en las prácticas de los profesores debe ir acompañado de una intervención que ayude también a modificar sus concepciones y sus actitudes, para lo que es imprescindible introducir contenidos específicos en programas de formación inicial y continua y en la intervención del orientador.

Muchos de estos cambios deben provenir de las Administraciones Educativas, que tendrían que promover la inclusión de la competencia emocional en el currículum, mejorar la formación

del profesorado y reconocer que el trabajo de los profesores requiere tiempos, espacios y liderazgos para trabajar juntos con objetivos interdependientes, así como suficientes recursos personales que puedan ofrecer una atención más individualizada, que no segregada. Pero otros pueden producirse por iniciativa de los centros, que introduzcan modificaciones en su cultura a través del trabajo colaborativo, para lo que el equipo directivo posee un rol fundamental, de políticas de atención a la diversidad en el centro que mejoren la convivencia y promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales y faciliten la flexibilidad en la organización de los grupos y la aplicación de metodologías más participativas.

En conclusión, estos dos primeros estudios nos han permitido identificar una serie de barreras y facilitadores para la inclusión de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y de conducta. Consideramos que, además de identificar estas barreras, sería preciso avanzar en el conocimiento de la puesta en práctica de medidas que ayuden a mejorar la atención que se da a este alumnado. Hemos propuesto algunas en los párrafos anteriores y, entre ellas, varias pueden llevarlas a cabo los propios centros educativos incluso si la administración no los respaldara. Ahora bien, ¿es posible ponerlas en marcha? ¿Qué condiciones necesita un centro para que los aspectos que hemos ido desgranando puedan funcionar adecuadamente? Es más, ¿son estas medidas las que facilitan en realidad la atención a los alumnos con problemas emocionales y de conducta? Estas preguntas nos llevaron a plantear un tercer estudio de análisis de buenas prácticas. Es decir, una investigación para conocer aquellos factores que, en centros donde la respuesta está siendo positiva han permitido que se lleven a cabo medidas inclusivas.

ESTUDIO 3. BUENAS PRÁCTICAS: ESTUDIO DE LOS FACILITADORES DE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA

5. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO 3

En los estudios que acabamos de describir hemos identificado, entre otros resultados, muchas de las dificultades a las que se enfrentan los centros educativos de la Comunidad de Madrid, para ofrecer una respuesta adecuada a los alumnos y alumnas con problemas emocionales y de conducta. En este queremos dar un paso más para acercar la investigación a la práctica y mostrar que, a pesar de los obstáculos, dar una respuesta satisfactoria es posible. Con esta investigación pretendemos comprender cuáles son los mecanismos que se ponen en marcha en una escuela que quiere (y consigue, al menos parcialmente) incluir a los chicos y chicas que presentan estas dificultades. ¿Cómo? Para ello diseñamos un estudio de casos de buenas prácticas que nos señala aquellos factores que pueden convertirse en los facilitadores más potentes de la inclusión de este alumnado y nos ilustra, en parte, cómo desarrollarlos. Ninguno de los centros objeto de estudio puede considerarse como la respuesta perfecta, pero esto es coherente con la concepción de la inclusión como un proceso de mejora constante. Los dos centros escogidos tienen luces y sombras pero, siendo más las luces, mostrarlas y analizarlas puede servir para avanzar en el conocimiento sobre cuál debe ser el camino hacia la inclusión de este alumnado.

En los siguientes apartados describiremos los objetivos que han marcado este estudio, el tercero de esta tesis doctoral, y el método escogido para alcanzarlos, que consiste en un estudio de casos de dos institutos de Secundaria de la CAM. Los resultados de cada uno serán expuestos posteriormente en dos capítulos distintos. Al terminar el último de ambos capítulos presentaremos las conclusiones sobre aquellos factores que están funcionando en ambos centros como facilitadores para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta, y expondremos una discusión que permita relacionarlas con lo que la literatura académica expone al respecto.

1. Objetivos

El estudio de las barreras para el aprendizaje y la participación de determinados alumnos, en nuestro caso, de los que presentan problemas emocionales y de conducta, nos permite centrar nuestra atención en aquello que podemos o debemos mejorar para facilitar su acceso al currículum y a la comunidad educativa en su conjunto. Sin embargo, el salto entre la identificación de estos elementos “deficitarios” y la aplicación de estrategias eficaces de mejora no es fácil y a menudo se encuentra con nuevos obstáculos. La investigación educativa debe

ayudarnos a acercar los postulados teóricos a la práctica y por ello en este segundo estudio nos propusimos, como objetivo general, explorar y describir buenas prácticas, es decir, analizar las características generales y específicas de centros educativos que están respondiendo bien ante estas dificultades, y contrastarlo con el modelo teórico que hemos ido desgranando en capítulos anteriores. Un estudio de buenas prácticas nos permite, por un lado, ofrecer una visión de la realidad desde dentro que no tenemos actualmente de nuestra Comunidad; y por otro, nos puede mostrar la manera en que las barreras que habíamos descrito en el estudio anterior se superan en un contexto natural, con los recursos y las condiciones con los que cuenta un centro educativo.

¿Qué elementos de la cultura, las políticas y las prácticas de un centro hacen que éste sea considerado bueno para responder a alumnos con problemas emocionales y de conducta? Es precisamente una descripción pormenorizada de dichos elementos, que recorra desde los niveles más amplios y globales de su funcionamiento hasta los más concretos, uno de los objetivos específicos de este estudio. Suponemos incluso que un centro que se pueda considerar bueno en este sentido también se enfrentará con dificultades importantes cuando acoge a un chico o chica con problemas de conducta. ¿Qué está planificado para responder a este reto? ¿Qué condiciones organizativas se han establecido en el mismo para poder hacerlo? ¿Tienen alguna característica específica su equipo de profesionales? ¿Qué hacen los profesores con estos alumnos en su clase y cuáles de sus estrategias o de las actividades que proponen son especialmente positivas para facilitar su inclusión?

El segundo objetivo específico consiste en analizar la relación que existe entre estos elementos previamente descritos y la importancia que pueden tener unos frente a otros. ¿Es necesario que primero se dé una condición en la cultura de centro para poder introducir un cambio en las políticas? ¿Qué aspecto puede ser más importante o necesario para mantener otro? Preguntas como éstas son las que se intenta responder también con esta investigación.

Finalmente, se pretendía contrastar si los elementos facilitadores o de calidad encontrados en una buena práctica se corresponden con el marco teórico inclusivo del que partimos. Ya se ha visto en el capítulo anterior que en ocasiones lo que para algunos profesionales sería una buena respuesta ante estas dificultades no sería considerado, desde este marco teórico, como inclusivo. ¿Es posible que nos encontremos con prácticas poco inclusivas en un centro que es altamente valorado por su capacidad para responder ante los problemas de comportamiento? Es más, ¿podemos encontrar algún facilitador de la inclusión que no se postula desde el enfoque teórico, ni aparece en los resultados de los dos primeros estudios de esta investigación?

Como se puede ver, se trata, en definitiva, de avanzar en el conocimiento sobre la mejor respuesta para facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos con problemas emocionales y de conducta. Una vez identificadas las barreras para su inclusión, de la mano de la opinión de todos los implicados (en los capítulos anteriores), pretendemos ahora poder

extraer conclusiones factibles y eficaces sobre qué y cómo hacer en un centro educativo para desarrollar prácticas inclusivas de este alumnado.

A continuación, se describe con detalle el método de investigación seguido y que intenta dar respuesta a las preguntas que se acaban de plantear.

2. Método

Diseño de investigación

Se ha utilizado una metodología cualitativa, concretamente se ha realizado un estudio de casos instrumental (Stake, 2007); para ello se han elegido dos centros escolares como ejemplos o modelos de buenas prácticas en la atención a alumnos con problemas emocionales y de conducta. Es instrumental porque las preguntas de investigación hacían necesario encontrar casos de centros escolares que dieran una respuesta positiva a alumnos con dichas características para que, a través de la comprensión de dicho casos, se pudieran extraer aquellos elementos específicos que funcionan como facilitadores para la inclusión de este alumnado.

Stake (2007) identifica una serie de fases en todo estudio de casos: selección y definición del/los caso/s, planteamiento de las preguntas de investigación, recogida de datos, análisis e interpretación de los mismos y redacción del informe; fases que hemos seguido en este trabajo. En la amplia descripción que se ha hecho de los objetivos, se encuentran recogidas las preguntas que guían el estudio por lo que no nos detendremos en su formulación.

Selección y definición de los casos y participantes

En primer lugar se seleccionaron dos centros educativos de Secundaria. Se decidió centrarse en esta etapa por diversos motivos. Es en Secundaria en donde se produce un especial agravamiento de estos problemas y así lo refieren también los docentes (Aláez et al., 2000; Metra, 2003). Además, preferimos enfocar nuestra atención en una sola etapa y así poder profundizar en ella a través del estudio de dos casos similares en algunas de sus variables, frente a realizar un estudio de caso en cada etapa y con ello perder la posibilidad de identificar contrastes y posibles elementos comunes en una buena práctica.

Para la selección de ambos centros se siguieron dos vías distintas. En primer lugar, el **criterio de expertos**. En el proceso de la investigación promovida por el Defensor del Menor en el año 2008, de la que es parte el estudio 1 de esta tesis, se realizó una reunión de expertos (psiquiatras infantiles de la CAM) para consultar su opinión acerca de diversos recursos para el alumnado con estas características. Entre otras cosas, se sondeó su valoración acerca de centros educativos que tuvieran medidas especialmente positivas en este sentido. El resultado fue la

elección del Centro de Formación Padre Piquer⁷, que cuenta, como describiremos más adelante, con un Centro de Apoyo a las Familias (CAF) y una metodología cooperativa innovadora en los primeros cursos de ESO.

En segundo lugar, partiendo también de los **datos** recogidos en el estudio del Defensor del Menor antes mencionado, se escogió el instituto que había recibido la valoración más alta según directores, familias, profesores y miembros del Departamento de Orientación en cuanto a la respuesta educativa al alumnado con problemas emocionales y de conducta. En este caso el elegido fue el Instituto de Enseñanza Secundaria Villablanca. Una descripción en profundidad de cada caso queda recogida al comienzo de cada estudio de casos.

Dado que es imposible preguntar a todos los que lo forman ni observar todas las interacciones que en él se producen. Por ello, dentro de cada centro, se escogió también a dos alumnos con problemas emocionales y de conducta para realizar un seguimiento en profundidad.

Selección del alumnado

Dentro de cada uno de los centros elegidos se escogió a dos alumnos para realizar un mayor seguimiento con ellos, como fuente de datos relevante si bien no la única, como se verá posteriormente. En el Centro Padre Piquer se explicó el objetivo y la descripción del alumnado que nos interesaba (la misma que en los estudios anteriores) al equipo directivo y en el Instituto al DO para que propusieran dos estudiantes; el resultado, como se verá, fue la selección de cuatro chicos de características diversas.

En el P. Piquer se escogió en primer lugar a un alumno de 3º de ESO que se había incorporado durante el curso y provenía de un Hospital de Día-Centro Educativo Terapéutico (CET), por presentar un claro trastorno psíquico que alteraba su adaptación y su comportamiento. Queríamos que el segundo alumno estuviera en uno de los primeros cursos de ESO para poder valorar también el funcionamiento de la metodología innovadora (Aulas Cooperativas Multitarea, a partir de ahora ACM). El equipo directivo, tras consultar a profesores, propuso hacer el seguimiento de un alumno con conductas especialmente disruptivas y con una gran falta de motivación.

En el IES Villablanca el primer alumno escogido fue uno de 3º de ESO también, con diagnóstico de TDAH y retraso mental ligero (con dictamen de alumno de necesidades educativas especiales) y que había desarrollado comportamientos muy agresivos en el centro e incluso delictivos fuera del mismo. Habían conseguido que la administración contratara a una integradora social, dos cursos antes, precisamente para trabajar con este alumno, por lo que resultaba un buen ejemplo para valorar el papel de esta figura en la atención al alumnado con

⁷ En ambos centros se mostraron interesados en que en el momento de la publicación de los datos se expusiera su nombre y por lo tanto se identificara claramente al centro escolar. No obstante se mantiene el anonimato de todos los participantes al utilizarse nombres ficticios.

estos problemas. El segundo estudiante se encontraba repitiendo 1º de ESO, presentaba conductas altamente disruptivas en clase y estaba participando en uno de los talleres de habilidades sociales que la integradora social realizaba, además de ser objeto de un plan de modificación de conducta coordinado por ella. Resultaba también por todo ello un buen ejemplo de alumno con este tipo de dificultades y con el que se estaba realizando una intervención específica.

Otros participantes

También fueron participantes activos los profesores, miembros del DO y familias a los que se entrevistó durante el estudio.

En el caso del Padre Piquer, facilitaron la entrevista a un alumno con problemas de conducta, a otro estudiante y a su madre, que recibían apoyo del CAF. No pudieron ser entrevistadas las familias de los alumnos observados ni ellos mismos por deseo expreso del equipo directivo, que prefería que no se les señalara en exceso y se tuviera especial cuidado con la confidencialidad pues ambos se encontraban en situaciones muy delicadas. Además, fueron entrevistados el Jefe de Estudios, las dos coordinadoras de ambos ciclos de ESO, un grupo de profesores voluntarios, todos los miembros del DO (los tres orientadores, la trabajadora social y la PT) y los del CAF (dos terapeutas familiares y el mediador y asesor legal). Todos los docentes de las sesiones observadas fueron también entrevistados antes o después de sus clases.

En el IES Villablanca se contó con la participación de las familias de los alumnos observados y de estos mismos. Participaron también otro estudiante de 2º de ESO con problemas graves de conducta y absentismo, los profesores de los alumnos en las clases observadas, un grupo de tutores de 1ª de ESO, todos los miembros del DO (dos orientadoras, PTSC, tres profesores de compensatoria, los dos PTs), la integradora social y la Directora del centro.

Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

A continuación se detalla el procedimiento seguido para acceder a dichos centros, las técnicas de recogida de datos y los instrumentos utilizados para ello.

Esta investigación fue realizada entre los meses de marzo y junio de 2009. En ambos centros se concertó una cita con el Jefe de Estudios o la Directora del centro para explicar los objetivos del estudio. Se hizo entrega de un documento con la propuesta del estudio que se quería realizar, en el que se incluía la definición del alumnado que nos interesaba seguir y las entrevistas o grupos de discusión que íbamos a necesitar organizar, así como la planificación de la investigación con un calendario aproximado y el procedimiento de devolución de información al que nos comprometíamos. Una vez aceptada la propuesta, se firmó un documento donde se aseguraba la confidencialidad y el uso que se permitía hacer de los datos recogidos (véase Anexo 10 en CD).

En los estudios de casos la *triangulación* es también una estrategia fundamental para asegurar la validez de las conclusiones. En esta investigación se ha buscado de nuevo la triangulación en varios aspectos: metodológica -combinando varias técnicas de recogida de datos- y de fuentes de datos, esto es, recogiendo la perspectiva de distintos informantes que asumen roles diferentes, como se ha detallado en el epígrafe anterior.

En la Tabla 5.1 se presenta una síntesis de cada técnica de recogida de información y con qué colectivo se realizó. A continuación de la tabla se exponen los motivos que justificaron la elección de cada técnica y el procedimiento llevado a cabo.

Tabla 5.1. Síntesis de las técnicas de recogida de datos en cada centro utilizadas con los participantes

| GRUPO PARTICIPANTES | TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS | P. PIQUER | IES VILLABLANCA |
|----------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PROFESIONALES | Entrevistas semiestructuradas | - Jefe de Estudios - Coordinadora 1º ciclo - Coordinadora 2º ciclo - PT | - Directora - PT - Integradora Social |
| | Grupos de discusión | - D.O. - Profesores - CAF | - D. O. - Tutores 1º ESO |
| | Notas de campo | - Profesores antes y después de las clases. - Coordinadoras | - Profesores antes y después de las clases - Miembros del DO |
| FAMILIAS | Entrevistas semiestructuradas | - 1 familia que acude al CAF | - 2 familias (de los alumnos observados) |
| ALUMNOS | Observación semiestructurada no participante | - 1 alumno 3º ESO (12 h) - 1 alumno 2º ESO (17 h) | - 1 alumno 3º ESO (9 h) - 1 alumno 2º ESO (11 h) |
| | Entrevistas semiestructuradas | - 1 alumno con problemas de conducta (2º ESO) - 1 alumno atendido por CAF | - 3 alumnos (2 de ellos son los observados) |
| | Observaciones piloto y complementarias | - 3 horas 1º ESO (ACM) - 1 h diversificación | - 2 h taller de HHSS de integ.social - 2 h biblioteca para los “expulsados” |
| OTRAS FUENTES DE EVIDENCIA | Análisis documental | - Cuaderno del tutor /y del alumno (ACM) - Plan convivencia - Memoria CAF - Reglamento de Organización y Funcionamiento - Funcionamiento ACM - Programación General Anual - Plan de Atención a la Diversidad (PAD) | - Proyecto Educativo (PEC) - Plan de Acción Tutorial PAT - Plan de Orientación Académica y Profesional - Programación General Anual - Plan de Atención a la Diversidad (PAD) - Plan de Convivencia |

Por un lado, creímos fundamental conocer los objetivos, estrategias y medidas concretas, declaradas de forma explícita y formal en los documentos del centro en tanto en cuanto pudiera afectar a la organización de la respuesta ante los problemas emocionales y de conducta. El Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), el Plan de Convivencia y otros documentos, reflejan las intenciones educativas de un centro y las actuaciones que, al menos de manera oficial, se han planeado para prevenir o intervenir ante determinadas situaciones. Por ello, nuestra primera actuación consistió en recoger la documentación oficial, realizando un **análisis documental** centrado en el objetivo de nuestro estudio: el alumnado con problemas emocionales y de conducta.

No obstante, es posible que los documentos de un centro no revelen con exactitud lo que en él se desarrolla. A menudo, éstos son redactados por un grupo reducido de profesionales (equipo directivo, por ejemplo), para cumplir con las exigencias de las administraciones educativas, o se revisan con insuficiente frecuencia y no recogen los cambios que resultan de modificaciones en su situación. O, simplemente, la práctica diaria hace difícil aplicar todas las medidas planteadas en ellos. Por esto se consideró fundamental conocer la opinión de aquellos que han diseñado o participado en el desarrollo de dichos planes y de los que lo viven día a día (ya sea aplicándolo, como los profesores, o “recibiéndolo”, como los alumnos o familias); esto puede ayudar a entender mejor la manera en que se aplican las diversas medidas que están planificadas. Así, una segunda técnica de recogida de datos combinaba **entrevistas** y **grupos de discusión**. Cuando accedíamos a distintos participantes de manera individual, como el caso de la Directora, la profesora de PT o la integradora social, y de manera planificada, se realizaron entrevistas semiestructuradas. En el caso del DO, el CAF, grupos de profesores, etc., se organizó un grupo de discusión en una hora determinada. En ambos casos se siguió un guión de preguntas que puede encontrarse en el Anexo 11. Con todos los participantes se siguió una estructura muy similar a los guiones utilizados del estudio anterior, haciendo más hincapié en aquellos aspectos que ellos consideraban especialmente positivos para este tipo de chicos y chicas. Se intentaba también recoger una descripción de lo que se había hecho con alumnos que hubieran tenido esas dificultades y que explicaran por qué creían que eso había funcionado. Por lo general, las entrevistas y grupos de discusión con profesores, orientadores y miembros del equipo directivo, exploraban las medidas que se ponen en marcha desde el momento de detección hasta la intervención, lo que hacen los profesores en el aula, las medidas con que cuenta el centro relativas a la convivencia, la forma de organizar el trabajo y la coordinación entre los docentes, su formación, y la relación con familias y otros contextos. En los casos donde se valoraba un recurso concreto (en el P. Piquer, las ACM y el CAF, y en el IES Villablanca la integradora social), a estos profesionales se les preguntaba también acerca de sus funciones, su relación con el centro y los motivos por los que creían que era un recurso adecuado; al resto de los participantes se le preguntaba también por el papel de estas figuras.

Pero no en todos los momentos se podía concertar una cita con profesores y profesoras que permitiera realizar una entrevista que abordara de forma sistemática esas preguntas. A lo largo de la investigación, antes y después de las clases, en encuentros en el recreo, contábamos con la posibilidad de acercarnos a los docentes y preguntarles acerca de lo que había pasado en clase, sus dificultades, lo que creían que le ocurría al alumno en concreto, lo que necesitaban, etc. Toda esta información se recogía en forma de **notas de campo** y se transcribía ese mismo día para recoger la mayor cantidad de información contextualizada posible. En estas notas se recogían también otras observaciones realizadas por la investigadora en los intercambios de clase, en encuentros entre profesores en momentos informales, etc.

Por último, veíamos imprescindible obtener información sobre la puesta en práctica de las medidas que, o bien se planteaban en los documentos, o bien se señalaban en las entrevistas. Para completar la información que podíamos recoger con las técnicas anteriores, la **observación** constituía una de las herramientas más útiles dado que entre sus ventajas se encuentra el poder acceder con más facilidad a la “vida real” en el “mundo real” (Robson, 1993). Como se recordará, se habían elegido, en cada centro, dos alumnos a los que seguir con más detalle con más detalle. Para recoger datos sobre la práctica educativa con este alumnado se decidió observar en el aula durante el mayor número de sesiones posibles del mismo alumno, en asignaturas variadas con distintos profesores. Dadas las posibilidades de tiempo con que contábamos y la propia organización de cada centro, se escogieron al menos nueve horas de clase para cada uno, aunque cuando fue posible se observó alguna sesión más. También se realizaron observaciones en otros contextos: el recreo, tutoría, cambios de clase o pasillos.

Decidimos realizar una observación no participante con un bajo nivel de estructuración (Robson, 1993), centrándonos fundamentalmente en la recogida de secuencias de comportamientos del profesor y el alumno elegido. Al darse en la situación natural donde tienen lugar los fenómenos que resultan de interés para este estudio, se puede considerar como una observación natural (León & Montero, 2003). En ambos centros, antes de utilizar el esquema final de observación, se realizaron varias observaciones piloto en clases de características organizativas diversas y de diferentes asignaturas hasta acabar diseñando y decidiendo el formato final. Para no interferir con la marcha de la clase, la observadora se situaba normalmente al final del aula, pero siempre teniendo una visión clara del alumno observado. En todos los casos fue la misma persona la que realizó las observaciones, la propia investigadora. No estaba permitido el uso de vídeo o grabadora de audio por lo que se basó fundamentalmente en la recogida de datos a través de notas escritas.

El procedimiento final para dicha observación fue el siguiente. Se diseñó un esquema que permitiera describir por separado las conductas del alumno observado, del profesor y sus compañeros, con la intención de poder obtener una secuencia ordenada. No se utilizó un sistema previo de categorías, sino que el objetivo era describir los comportamientos que se observaban

en forma de notas o narración. Durante la sesión, la observadora plasmaba por escrito en una tabla de cuatro columnas lo siguiente: en primer lugar, datos relativos al contexto (organización espacial de la clase, asignatura, número de alumnos); en la segunda columna, las conductas del alumno en relación con la clase, su posible participación, comportamientos disruptivos, gestos, etc. En la tercera, las acciones del profesor, aunque sin transcribir directamente todo lo que decía en clase. Únicamente cuando se dirigía de forma directa al alumno observado, se intentaba recoger lo más fielmente posible la frase (y el tono, los gestos, etc., que resultaran evidentes) expresada por el docente. En la última columna se apuntaba de forma breve lo relativo a los demás compañeros de clase (por ejemplo, si el profesor había preguntado a un alumno y éste respondía, simplemente se escribía “responde”). Cuando había una interacción con el alumno observado, o una conducta disruptiva o perturbadora de la marcha de la clase se describía con mayor detalle (en el Anexo 12 en CD se recoge, como ejemplo, un fragmento de una de las observaciones).

Análisis de datos

En este punto se describe el procedimiento de análisis de datos seguido para las distintas técnicas de recogida utilizadas: el análisis documental, las entrevistas, los grupos de discusión, las notas de campo, y las observaciones en el aula. En todos ellos se trata de un análisis de datos cualitativo y descriptivo. Nos detendremos fundamentalmente en el análisis realizado sobre la observación en el aula, puesto que las categorías utilizadas tanto para los documentos como los grupos de discusión y entrevistas coinciden con los ya explicados y utilizados en el estudio 2.

Por lo que se refiere al procedimiento seguido para analizar los **documentos** del centro, dada la amplitud de información con que se contaba, se decidió realizar un análisis descriptivo siguiendo unas preguntas específicas que respondieran adecuadamente a nuestros objetivos (ver Tabla 5.2) y que se enmarcan en la misma estructura utilizada en el estudio anterior (*Culturas, Políticas y Prácticas*).

Tabla 5.2. Guía para el análisis documental

| DIMENSIONES | PREGUNTAS |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CULTURAS | ¿Plantean objetivos relacionados con el desarrollo afectivo y social? |
| | ¿Hay alguna referencia explícita a la educación inclusiva? |
| | ¿Cómo se describe al profesorado? |
| | ¿Qué mecanismos de coordinación entre los docentes están planificados? |
| | ¿Con qué frecuencia? |
| | ¿Existe alguna referencia a la acogida de profesorado nuevo? |
| | ¿Existe alguna referencia a la formación del profesorado? |
| | ¿Existe alguna referencia a la participación de las familias? |
| ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | ¿Existe alguna referencia a las relaciones con otros servicios? |
| | ¿Se menciona explícitamente al alumnado con problemas emocionales y de conducta (en cualquiera de sus formas)? |
| ACCIÓN TUTORIAL Y PLANT. CURRICULAR | Descripción breve de medidas generales de atención a la diversidad |
| | ¿Cuenta con el asesoramiento del DO de manera formal? |
| | Presencia de actividades para mejora de convivencia (acogida, normas, delegado) |
| | Presencia de actividades de mejora de competencia social / emocional |
| | Referencia a actividades o asesoramiento para mejorar comunicación con familias |
| | ¿Qué papel se atribuye o qué funciones se marcan para los tutores? |
| CONVIVENCIA | ¿Existe una comisión de convivencia? |
| | ¿Incluye actividades explícitas para prevención? |
| | ¿Incluye referencias a la implicación familiar? |
| | ¿Recoge medidas protocolizadas para conflictos de convivencia? |
| | ¿Existen programas específicos de mejora de convivencia? |
| | ¿Incluye referencias a la periodicidad o la responsabilidad del seguimiento? |
| | ¿Están las normas de convivencia redactadas en positivo? |
| | ¿Qué tipo de medidas tiene previsto ante los incumplimientos de las normas? (correctoras, reparadoras, amonestaciones, expulsiones...) |
| OTROS | ¿Qué información se ofrecer a los profesores? |
| | ¿Cómo y a quién se entregan los documentos? |

Una vez trasladado el análisis de cada documento a una tabla de doble entrada (ver Anexo 13 en CD), se procedió a la redacción del informe que resume los aspectos recogidos, lo que constituye el primer apartado del análisis de los resultados de cada uno de los casos estudiados.

Para analizar el contenido de las **entrevistas** (tanto las formales –semiestructuradas– como las informales –provenientes de las notas de campo–) y los grupos de discusión, se utilizó el mismo sistema de categorías empleado en el estudio cualitativo anterior, que permite organizar la información según el esquema de *Culturas, Políticas y Prácticas* (remitimos al lector al capítulo cuarto, en el apartado de Método, donde se expone una definición de estos tres niveles y de las subdimensiones incluidas en ellos). Se utilizaron las categorías globales sin distinguir polo inclusivo vs. no inclusivo dado que estábamos realizando un análisis esencialmente descriptivo, donde lo que interesaba era recoger todo aquello que los participantes identifican como facilitador. Será en la discusión final cuando expongamos la reflexión sobre si todos los elementos que mencionan coinciden o no con el marco inclusivo. Dado que este sistema de categorías ya se había sometido a un análisis de fiabilidad interjueces no resultó necesario

repetir dicha comprobación. En la Tabla 5.3 se recuerdan las categorías utilizadas y una breve descripción de las mismas.

Tabla 5.3. Sistema de categorías utilizado en el análisis de entrevistas y grupos de discusión

| DIMENSIÓN | SUBDIMENSIÓN | Definición |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CULTURA DE CENTRO | <i>Liderazgo y coordinación</i> | Papel y funciones del equipo directivo en la atención a este alumnado. Estructuras de coordinación interna y externa |
| | <i>Valores y actitud hacia la mejora</i> | Valores, creencias sobre el papel del profesor en el cambio de estos alumnos, expectativas de mejora, actitud hacia la innovación, compromiso con el cambio |
| POLÍTICAS | <i>Convivencia</i> | Decisiones relativas a las normas que regulan las relaciones en el centro y las consecuencias sobre su incumplimiento, así como planes dedicados a mejorar el clima del centro |
| | <i>Planificación</i> | Referencias a la manera de planificar y organizar las actuaciones |
| | <i>Planteamiento curricular / Acción tutorial</i> | Referencias a lo que se considera que es necesario incluir en el currículum y el tipo de objetivos y contenidos que deben priorizarse, así como al papel de la acción tutorial en la formación de los alumnos |
| PRÁCTICAS | <i>Enfoque educativo en el aula</i> | Estrategias de intervención en el aula, metodológicas y de gestión de la disciplina |
| | <i>Funcionamiento del DO</i> | Modelo de intervención del departamento, formas de organización interna y tareas que realiza |
| | <i>Funcionamiento de recursos específicos (CAF/ Integr. Social)</i> | Aspectos relativos a las funciones específicas de dichos recursos, tareas y formas de organización y relación con los demás profesionales del centro. |

El análisis de las **observaciones** suponía un planteamiento nuevo respecto a lo utilizado en el estudio anterior. En los siguientes párrafos describiremos el proceso seguido para este análisis y los motivos que justificaron la toma de decisiones.

Recordemos que en las observaciones utilizamos un esquema de recogida de datos descriptivo, en el que apuntábamos los comportamientos del alumno, profesor y de los compañeros. Para analizar esta información elaboramos a posteriori, basándonos tanto en los supuestos teóricos descritos en los dos primeros capítulos como en los propios datos, un sistema de categorías con dos niveles de análisis: la estructura de participación de la tarea que se estaba realizando y la interacción entre el docente y el alumno en el aula (con el análisis de las estrategias del profesorado y la implicación del alumno, así como la relación entre éstas y la estructura de participación). En la Fig. 5.1 se puede ver un esquema del procedimiento de análisis seguido, que describiremos con detalle a continuación.

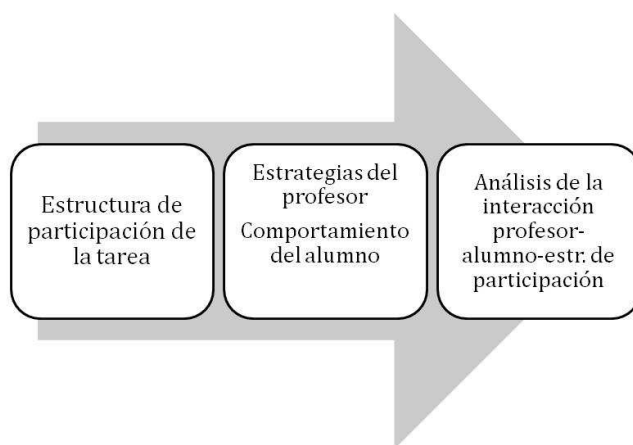


Fig. 5.1

Primer nivel de análisis: Estructura de participación de la actividad

Ya en los capítulos 1 y 2 hacíamos referencia a la concepción constructivista del aprendizaje en la que nos basamos (Coll, 2001). Esta postura hace indispensable que cualquier análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje tenga en cuenta la interrelación de las actuaciones del profesor y del alumno, el contexto en el que se desarrolla, la dimensión temporal, el contenido de la tarea y la estructura de participación de la misma. Entre las propuestas que hacen varios autores en el análisis de la interactividad en el aula (Coll, 2001; Doyle, 2006; Sánchez et al., 2008) encontramos diversas maneras de segmentar las clases con un claro sentido pedagógico (segmentos de interactividad, actividades, ATAs) y con características similares. A estas unidades les caracteriza el hecho de que en cada una existen unas normas sobre quién y cómo se distribuye el peso del discurso; es decir, cada segmento o unidad tiene una estructura de participación concreta. El primer nivel de nuestro análisis pretende identificar los distintos patrones de comunicación en las actividades que se desarrollan en estas clases, que se suponen modelos de buenas prácticas. En este estudio optamos por la propuesta de Doyle (2006), que define las actividades como *segmentos de tiempo de clase claramente delimitados y que se caracterizan por unos acuerdos fácilmente identificables sobre los participantes, los materiales y unos patrones de comunicación específicos*.

Las actividades se convierten por tanto en la unidad básica de análisis; una vez identificadas las existentes en cada sesión (dónde empieza y termina cada una), se les atribuyó una estructura de participación específica según sus características. Se han utilizado, según lo encontrado en nuestros datos y aportaciones de otras investigaciones que utilizaban observaciones (Baker et al., 2008; Magin et al., 2011), cinco tipos de estructuras de participación distintas:

- *Explicación Magistral*: Las actividades con esta estructura de participación se basan, fundamentalmente, en que el profesor u otro recurso (como un vídeo, por ejemplo), asumen el peso del discurso y son los encargados de hablar, explicar información

nueva, resumir algún tema ya visto, etc. Los alumnos deben atender o tomar notas de lo que el profesor (o el vídeo, si es el caso), dice.

- *Explicación + Participación*: en estas actividades, que pueden ser de repaso, explicación de información nueva o de corrección de ejercicios, el profesor hace preguntas a determinados alumnos o al conjunto del grupo-clase y combina la participación de éstos con sus explicaciones y preguntas. Los estudiantes, por tanto, además de estar atentos, han de responder cuando el profesor les pregunta, levantar la mano para hablar o simplemente dar las respuestas en voz alta.
- *Trabajo individual*: el profesor da una instrucción específica de trabajo y los alumnos, de manera individual y autónoma, deben completar esta tarea (ya sea de realización de ejercicios, un examen, repaso en silencio, etc.).
- *Trabajo en grupo*: El profesor pide a los alumnos que realicen una tarea de forma grupal, es decir, que es necesario que hablen y colaboren con uno o más compañeros para cumplir con el objetivo de la actividad. El profesor, por su parte, una vez ha dado la instrucción, deja de tener un papel central en la actividad y, si acaso, pasea supervisando el trabajo de cada grupo.
- *Combinación Explicación + Participación + Trabajo en grupo*: Esta actividad supone la realización de una tarea en grupo, es decir, la colaboración con uno o más compañeros y la participación oral para con todo el grupo, aunque incluye también la implicación del profesor, que hace preguntas a los grupos, explica conceptos, repasa o resume contenidos ya dados, amplía las respuestas de los alumnos, etc.

Segundo nivel de análisis. Comportamiento del profesor, del alumno y la interacción en casos de buenas prácticas

Una vez identificadas las distintas estructuras de participación, en el segundo nivel de análisis nos centramos en el comportamiento del profesor y en el del alumno. Por lo que respecta al docente, para analizar su conducta, se dividieron sus mensajes y actuaciones en dos categorías, en función de si el contenido de la interacción era o no académico (estrategia instruccional vs. de gestión de aula – Doyle, 2006) y recogiendo algunas propuestas utilizadas por Beaman (2006), Clunie-Ross et al. (2008) y Magin et al., (2011). En la Tabla 5.4 podemos ver el sistema de categorías utilizado en el análisis de las estrategias utilizadas por los docentes.

Tabla 5.4. Categorías para el análisis del comportamiento del profesor. Estrategias instruccionales y de gestión

| Contenido | A quién va dirigida | Categoría | Descripción breve |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES (Magin et al., 2011) | GRUPALES | Explicación Académica Grupal | Momentos donde se explican contenidos académicos de forma general, a toda la clase o a otros grupos. |
| | | Estimula Participación Grupal | Preguntas generales al grupo o preguntas a algún alumno específico distinto del observado. Cualquier acción que demanda de los alumnos su participación oral. |
| | | Supervisión | Pasear por los grupos, comprobar cómo están realizando la tarea. Supone movimiento por la clase y acercamiento para explicaciones individuales. |
| | | Instrucciones Académicas Grupales | Explicaciones de funcionamiento / procedimiento. Todas aquellas acciones encaminadas a explicar lo que tienen que hacer, cómo van a hacerlo (instrucciones ante examen, de una tarea.), e incluso acciones no verbales que impliquen organización (repartir hojas, ayudar con las mesas, etc.). También las peticiones de que hagan algo (copiar de la pizarra, escribir, corregir, etc.). |
| | INDIVIDUALES | Explicación Académica específica | Responder a dudas del grupo del alumno o del propio alumno, explicando aspectos concretos del contenido que se está dando. Se incluyen también otras interacciones individuales que tengan como contenido algo académico (dar una nota, ver o supervisar si ha hecho los ejercicios, etc.). |
| | | Estimula Participación Individual | Preguntas directas al alumno o petición de que participe oralmente en la actividad, así como peticiones en interacción individual |
| ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE AULA (Beamern, 2006; Clunie-Ross et al., 2008; Magin et al., 2011) | GRUPALES | Instrucciones comportamentales | Explicaciones dirigidas al comportamiento de los alumnos, a lo que se espera de ellos antes de una actividad. Pueden ser considerados avisos de media intensidad ante conductas poco apropiadas. Se recuerda de forma general el comportamiento apropiado. |
| | | Refuerzo Grupal | Elogiar o felicitar por el buen comportamiento o el acierto en la respuesta del grupo o de otro alumno distinto al observado |
| | | Instr. Para Integración | Peticiones o explicaciones de el profesor encaminadas a facilitar la integración del alumno observado (como solicitar a un compañero que se siente con él, que le ayude, etc.) |
| | | Estr. Punitiva Grupal | Regañar, castigar, gritar, etc. de forma general a la clase o a algún otro alumno distinto del observado. |
| | INDIVIDUALES | Instrucciones comportamentales individuales | Instrucciones referidas, de forma individual, al comportamiento del alumno observado. Se incluyen gestos, acercamientos, contacto físico y recordar la conducta apropiada. Se incluyen también comportamientos o mensajes donde se deja claro lo inapropiado de una conducta pero en un tono o con estrategias positivas (humor, cariño, etc.) |
| | | Refuerzo individual | Refuerzo por participar (asentir, repetir lo que dice, mirar con atención cuando habla, afirmar que está bien su respuesta), elogios por comportamiento, acercamientos cariñosos, etc. |
| | | Estrategias punitivas individuales | Ignorar participación, decir que algo está "mal", en términos del contenido académico. Incluyen regañar o castigar, gritar (como aviso de alta intensidad) o expulsión o separación (este es un tipo de castigo que tienen en el que aislan en el aula) |

Las *estrategias instruccionales* son todas aquellas acciones encaminadas a promover el aprendizaje de un contenido concreto (explicar, preguntar, dar instrucciones sobre una tarea escolar que se pide, o supervisar el trabajo de los alumnos). Aunque los objetivos planteados no incluyen un estudio pormenorizado de la actuación de los profesores, dentro de las estrategias instruccionales se procedió a dividir aquellas que suponían un contacto directo con el alumno observado (*Estrategias instruccionales individuales*) y las que estaban dirigidas a todo el grupo o a otros alumnos (*Estrategias instruccionales grupales*).

Posteriormente se identificaron aquellas conductas que el profesor utilizaba para enfrentar el problema del “orden” o las normas sobre la participación en clase, como *estrategias de gestión del aula* o de manejo de la disciplina (Doyle, 2006).

Partiendo de la división entre proactivas y reactivas y tras un examen de los datos recogidos, se consideró importante agrupar las estrategias de gestión del aula de los profesores en torno a tres subcategorías: en primer lugar, como estrategias proactivas se creó una categoría denominada *Instrucciones de comportamiento*, que pueden ser consideradas proactivas, al recordar las normas, el comportamiento adecuado, y también los momentos en que se llama la atención cuando una conducta es inapropiada, sin interrumpir la actividad y con el objetivo de que la conducta no aumente (un gesto, por ejemplo); en segundo lugar, el uso de *refuerzos* (elogios, asentimientos, etc.). Se estableció como tercera categoría la de *Estrategias punitivas* (regañar, decir que una respuesta está mal, excluir, apartar de la actividad, gritar, etc.). Finalmente, se ha incluido dentro de las *estrategias generales* una categoría que refleja la actuación del profesor para favorecer la integración social del alumno observado (peticiones para que otro compañero le ayude, colabore con él, etc.), a la que hemos denominado *Instrucciones para la integración*. De la misma manera que con las *estrategias instruccionales*, en el caso de las de *gestión* se ha recogido la distinción de si están dirigidas de forma específica al alumno observado o se refieren a otros compañeros o a todos en general.

Dentro del segundo nivel de análisis incluimos también el comportamiento de los alumnos observados. ¿Qué conductas mostraban con mayor frecuencia: disruptivas o de alta implicación en la tarea? ¿Era posible que, incluso siendo alumnos considerados con problemas emocionales y de conducta, participaran activamente en las actividades? Y, lo que es más importante, ¿podíamos encontrar alguna relación entre su comportamiento y la estructura de participación de la tarea en la que estaban inmersos y con determinadas estrategias de los docentes? Para contestar a estas preguntas necesitábamos poder caracterizar las conductas de los alumnos y para ello utilizamos una combinación de categorías utilizadas en investigaciones previas. Una primera distinción, ampliamente utilizada, se refiere a si el alumno está implicado en la actividad de la clase o no –*on-task behaviour* vs *off-task behaviour*–, (por ejemplo, el estudio de Baker et al. (2008), descrito en capítulos 1 y 2). Se ha utilizado el concepto de implicación (*engagement*) como el equivalente a la implicación conductual que describían Fredericks et al.,

(2004) como una combinación entre cumplimiento de normas e implicación en tareas académicas (esfuerzo, concentración, atención, participación oral). Como se recordará era la acepción más utilizada en la investigación en problemas emocionales y de conducta (Al-Hendawi, 2012).

Ahora bien, un alumno puede estar implicado en la tarea o no de distintas maneras y estas pueden suponer un mayor grado de actividad; es decir, que puede estar implicado simplemente por mantenerse atento al profesor o cumpliendo las normas (estar sentado y en silencio), lo que sería *implicación pasiva*, o puede levantar la mano, preguntar, escribir en la pizarra o en su cuaderno, colaborar con un compañero, etc., que sería *implicación activa* (Magin et al., 2011; Shapiro, 1996; Vile Junod et al., 2006). De la misma manera, su falta de implicación se puede mostrar, o bien a través de un comportamiento pasivo, de falta de interés o de atención (bostezar, tumbarse, mirar por la ventana, etc.) o a través de una conducta disruptiva y perturbadora de la marcha de la clase (hablar con un compañero, reírse, hacer una broma en voz alta, llegar tarde, etc.). Serían conductas de falta de implicación pasiva y disrupción, respectivamente. Dicha categorización es la utilizada en este estudio (ver Tabla 5.5).

Tabla 5.5. Categorías utilizadas en el análisis del comportamiento de los alumnos

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS (Magin et al., 2011; Shapiro, 1996; Vile Junod et al., 2006) | DEFINICIÓN |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IMPLICACIÓN: On-task behaviour (Baker et al., 2008; Feedericks et al., 2004) | Implicación Activa | Incluye contestar a preguntas generales, a preguntas específicas, leer lo que tienen que leer o escribir en momento en que debe hacerlo, levantar la mano. También incluye la realización de actos pedidos por parte del profesor |
| | Implicación Pasiva | Está atento, o pero sin participar oralmente de la actividad. También incluye mantener por lo menos una postura adecuada de prestar atención o dejar de hacer la conducta inapropiada y atender al profesor (ej: “saca la agenda”, y saca la agenda para apuntar). |
| FALTA DE IMPLICACIÓN <i>Off-task behaviour</i> (Baker et al., 2008) | Disrupción | Conductas que implican una falta de participación en la tarea pero acarrear disrupción y molestan al profesor: hablar con compañeros, hacer bromas en alto, salir del aula sin motivo, llegar tarde, agresión verbal, desobediencia ante peticiones, interrumpir verbalmente o por comportamientos inadecuados, agresiones...) |
| | Falta de implicación Pasiva | Conductas que no molestan pero implican un desenganche de la actividad (mirada perdida, dibujar, bostezar, tumbarse, no realizar la tarea que se solicita...) |

Por supuesto, si se parte de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje no se puede plantear un análisis aislado de las estrategias que utilizan los profesores y el comportamiento de los alumnos, sino que es preciso estudiar la relación de estas entre sí y con

el contexto de participación de la tarea. Teniendo en cuenta el tipo de datos con que contábamos y la perspectiva cualitativa de la que partimos, decidimos elegir una buena práctica, es decir, una sesión donde encontráramos el mayor grado de implicación de nuestros alumnos, para poder ilustrar esa articulación entre el tipo y la distribución de actividades, las estrategias del profesor y la conducta del estudiante y sus compañeros. Por ello, tras el análisis de cada grupo de observaciones de los alumnos escogidos, se describe una sesión completa y se realiza un análisis cualitativo más pormenorizado, en el que se ponen en relación las tres variables estudiadas.

Con el objetivo de ilustrar también las dificultades a las que se enfrentan los profesores en estos buenos centros y cómo las afrontan, se expone, de los casos considerados más relevantes, un breve análisis de situaciones donde la implicación del alumno es peor; de esta manera podemos contrastar estrategias que pueden ser más o menos eficaces en función del contexto de la actividad y del comportamiento del alumno.

Para asegurar la fiabilidad en la codificación de las categorías diseñadas para este análisis, se procedió a entregar a un segundo juez el 20% del total de las sesiones observadas, junto con una definición detallada de las categorías. En todas ellas, tanto las de la estructura de participación como la conducta del profesor y del alumno, el porcentaje de acuerdo supera el 90%. El coeficiente Kappa de Krippendorff se sitúa, en el caso de 17 de las categorías, por encima del 0,8 (entre 0,8 y 1,00). En tres categorías (*Explicación Académica Individual*, *Estrategia Punitiva General* y *Participación Pasiva*), el coeficiente se sitúa entre 0,70 y 0,73.

En los capítulos siguientes se describen los resultados de cada centro provenientes del análisis de las tres fuentes de información utilizadas: los documentos, el discurso de los implicados y la práctica observada en el aula. Para facilitar la comprensión, al final de cada capítulo se expone una breve síntesis de los elementos que, a la luz de estos resultados, están funcionando como facilitadores para la inclusión de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. La presentación de los resultados no tiene en la presentación de los casos el tono meramente descriptivo y aséptico propio de un apartado de esta naturaleza. La metodología utilizada hace inevitable que, a lo largo de las páginas siguientes, se encuentre el lector con elaboraciones por parte de la investigadora, establecimiento de relaciones entre unos puntos y otros e, incluso, interpretación de los mismos resultados. Teniendo en cuenta la gran cantidad de información obtenida y la complejidad de la misma, dejar toda la interpretación para un apartado final consideramos que tendría dos efectos negativos que queremos evitar: que el lector pierda elementos que ayudan a comprender la experiencia vivida por la investigadora a lo largo del estudio y que, cuando por fin llegue al apartado de interpretación, la lectura resulte demasiado costosa por la excesiva cantidad de información.

Comenzaremos por el Centro de Formación Padre Piquer y terminaremos con el Instituto Villablanca.

6. ESTUDIO 3, CASO 1: Centro de Formación Padre Piquer

*Soy alto porque tú me crees
alto, y limpio porque tú me miras
con buenos ojos,
con mirada limpia*
Ángel González

En los siguientes apartados se presentan los resultados del estudio de casos realizado en el Centro de Formación Padre Piquer. Comenzaremos describiendo las características fundamentales del centro (población a la que atiende, organización interna, recursos específicos). Después expondremos los datos recogidos en los tres niveles de análisis. En primer lugar, las intenciones educativas plasmadas en sus documentos de trabajo. En segundo lugar, describimos y analizamos la percepción que tienen los distintos implicados sobre el funcionamiento de su centro con la información recogida a través de los grupos de discusión, las entrevistas y las notas de campo. En tercer lugar, se expone el análisis de las prácticas educativas a través de las observaciones en el aula de dos alumnos. Finalmente, se dedica un pequeño apartado a sintetizar los factores de calidad identificados en este centro.

1. Descripción del centro

Contexto y metas educativas

Se trata de un centro concertado situado en un barrio del norte de la ciudad de Madrid, con una población de clase medio-baja y cerca de un 20% de población inmigrante. Impartía, en el momento de la investigación (curso 2008-2009), los cuatro cursos de E.S.O., repartidos en 17 unidades (dos de ellas de Diversificación Curricular), dos programas de 1º PCPI, un curso de 2º de PCPI, 10 unidades de Bachillerato, un Aula de Enlace, dos Ciclos Formativos de Grado Medio y cuatro de Grado Superior. También contaba con un Plan de Formación Ocupacional reglada y otro Plan de Formación Ocupacional no reglada para Inmigrantes. Es un centro propiedad de la Obra Social de la antigua Caja Madrid y pertenece a la Compañía de Jesús, con lo que mantiene una visión religiosa en su ideario. Como se puede observar, una marcada sensibilidad social caracteriza la oferta educativa y el funcionamiento de este colegio, como elemento esencial de la personalidad de un centro de la Compañía de Jesús.

Este elemento característico se pone de manifiesto en la organización de su actuación, que se vertebra en tres áreas, además de la académica: la dimensión humana, la dimensión pastoral (lo relacionado con el desarrollo de la fe y el compromiso cristiano por trabajar por un mundo más justo) y la dimensión paraescolar (el desarrollo de otras cualidades y mejora de la convivencia a través de actividades extraescolares culturales, artísticas y deportivas). Para la

dimensión de formación humana se ha creado una comisión (Comisión de Formación Humana) formada por un coordinador general y un coordinador por etapa o ciclo (uno para 1º y 2º de ESO, otro para 3º y 4º, otro para bachillerato...). Sus funciones consisten en coordinar toda la acción educativa en sus ciclos, dirigir las reuniones de tutores o equipos docentes, diseñar y facilitar la aplicación del PAT y promover y facilitar la convivencia (los temas relacionados con las normas y la disciplina). El coordinador del DO también pertenece a esta comisión, pero entre sus funciones no se encuentra, directamente, el diseño del PAT ni los asuntos relacionados con la convivencia. Su función se refleja como de apoyo y asesoramiento en estos procesos.

Estructura organizativa

Dado que la investigación se ha focalizado la Educación Secundaria obligatoria, exponemos a continuación la organización del centro en esta etapa, fundamentalmente en los aspectos relacionados con el objetivo del estudio. En primer lugar, describimos la organización del profesorado, después las medidas de atención a la diversidad y la manera en que se organizan las aulas y posteriormente el funcionamiento de un servicio específico, el Centro de Atención a las Familias (CAF). En la Fig. 6.1 se puede ver un esquema de la organización del funcionamiento del centro (en ESO).

Como todos los centros de Secundaria, se organiza por Departamentos. Junto con los didácticos, cuenta con un Departamento de Orientación (DO) formado por tres orientadores, una trabajadora social y una profesora de pedagogía terapéutica (PT).

Los departamentos tienen reuniones periódicas mensuales (como mínimo), así como los grupos de tutores de cada nivel, los equipos docentes de cada clase y la comisión de formación humana. El claustro completo se reúne al menos tres veces durante el curso.

Organización de los procesos de aula

Respecto a la respuesta educativa, destaca la existencia de *Aulas Cooperativas Multitarea* (ACM) en 1º y 2º de ESO. Este proyecto innovador comenzó a aplicarse en el curso 2003/2004. Surgió, tal y como se expresa en sus documentos, con el fin de promover varios objetivos: dar una respuesta adecuada a la gran heterogeneidad de su alumnado y mejorar así la atención a la diversidad, dotar de recursos didácticos y tecnológicos al aula, mejorar el seguimiento del alumnado y aumentar la interacción tutor-alumno, promover mayores aprendizajes significativos y mayor iniciativa por parte del alumno, desarrollar las competencias, entre ellas la digital, y fomentar la adquisición de habilidades colaborativas y de interacción social.

Las aulas agrupan dos secciones, constan de 50 alumnos aproximadamente y su espacio es diferente de un aula normal (ver Fig. 6.2). Son espacios grandes que permiten distintos agrupamientos y metodologías, con recursos tecnológicos abundantes (cañón de imagen, DVD, pizarra digital, un área en la propia clase con 18 ordenadores), una sala (comunicada que se

puede mantener abierta o cerrada) para trabajos en grupo con menos alumnos y un despacho acristalado integrado en la sala (para apoyos individualizados, entrevistas, guardar recursos e incluso como despacho con teléfono).

Desde el punto de vista de la ordenación de las enseñanzas, el aula cooperativa está organizada por “ámbitos de enseñanza y aprendizaje”, estructurados el primero de ellos como “Ámbito Socio-Lingüístico”, que integra las asignaturas de Lengua, Inglés y Ciencias Sociales, y un “Ámbito Científico Tecnológico” que comprende las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología. Para impartir los ámbitos, siempre hay al menos 3 profesores simultáneamente en el aula.

En 1º de ESO cada grupo tiene sólo 5 profesores de ámbitos (a diferencia de los 10 que imparten docencia en la mayoría de los centros) y su tutor se encuentra en el aula 22 horas a la semana. En 2º trabajan 6 docentes en los ámbitos y el tutor está 11 o 12 horas a la semana (en todo caso, siempre hay uno de los tutores en el aula).

Utilizan en su metodología estrategias como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, uso de TICs, mediatecas y un ambiente multitarea (al haber tres profesores a la vez).

En 3º y 4º de ESO la ordenación vuelve a ser como se entiende de forma tradicional, aunque organizan desdobles en algunas materias

El Centro de Atención a las Familias (CAF)

Por último, es necesario describir un recurso que existe en este centro gracias a un convenio entre la Obra Social Caja Madrid y el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, que comenzó en el año 2000. Es el *Centro de Atención a las Familias* (CAF). Está formado por un equipo multidisciplinar experto en terapia y asesoramiento familiar que atiende a familias y alumnos del centro de manera gratuita. Aunque está localizado físicamente en el colegio, no pertenece a éste sino que es independiente en su funcionamiento. En el momento de la investigación contaba con dos expertos en terapia familiar y un abogado experto en mediación y asesoramiento legal a familias. Combina un horario de mañana y tarde. Además de las terapias individuales o familiares realizan asesoramiento, formación a profesores, investigación y dirigen un programa de mediación entre iguales con alumnos de 2º y 3º de ESO.

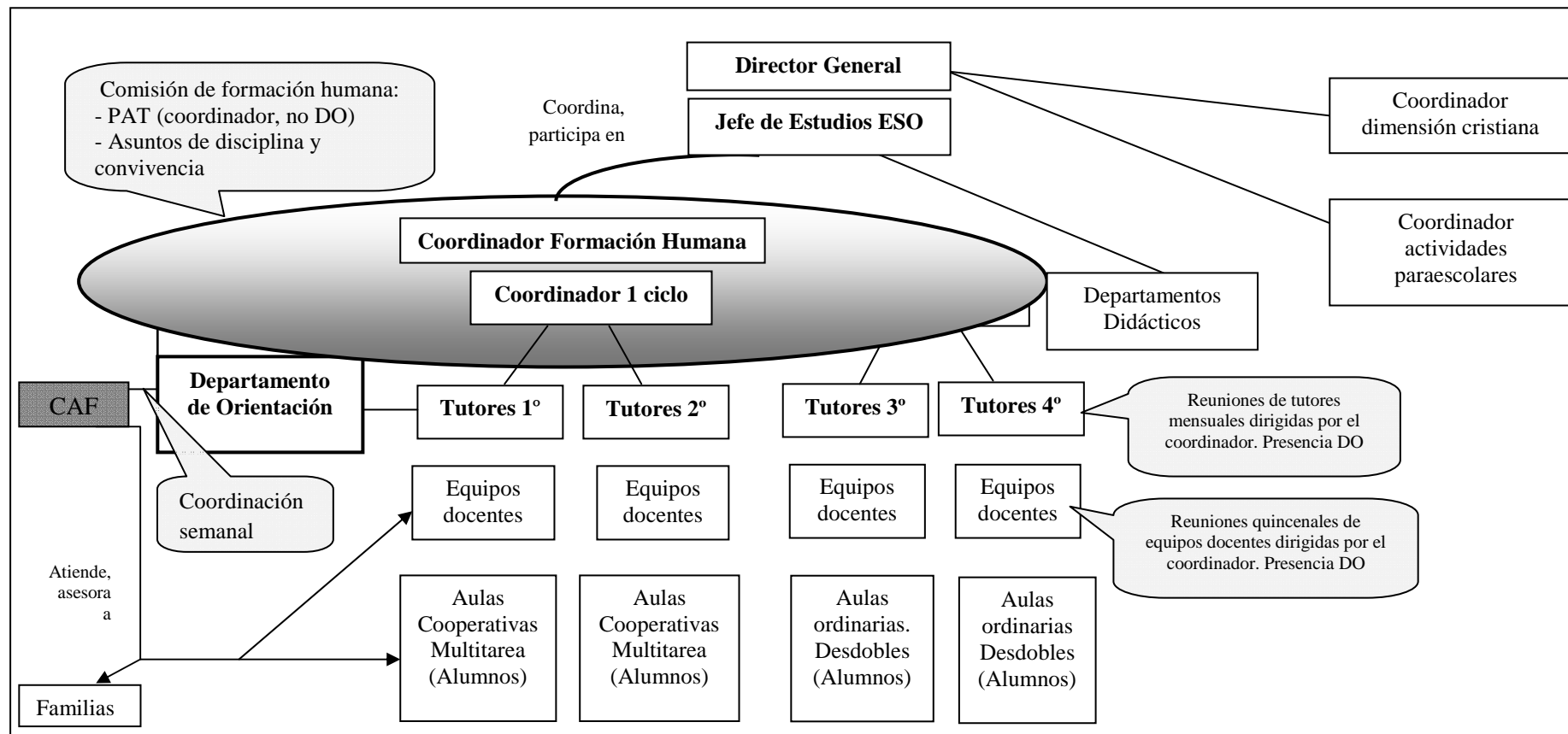


Fig. 6.1. Esquema organizativo del funcionamiento del Padre Piquer

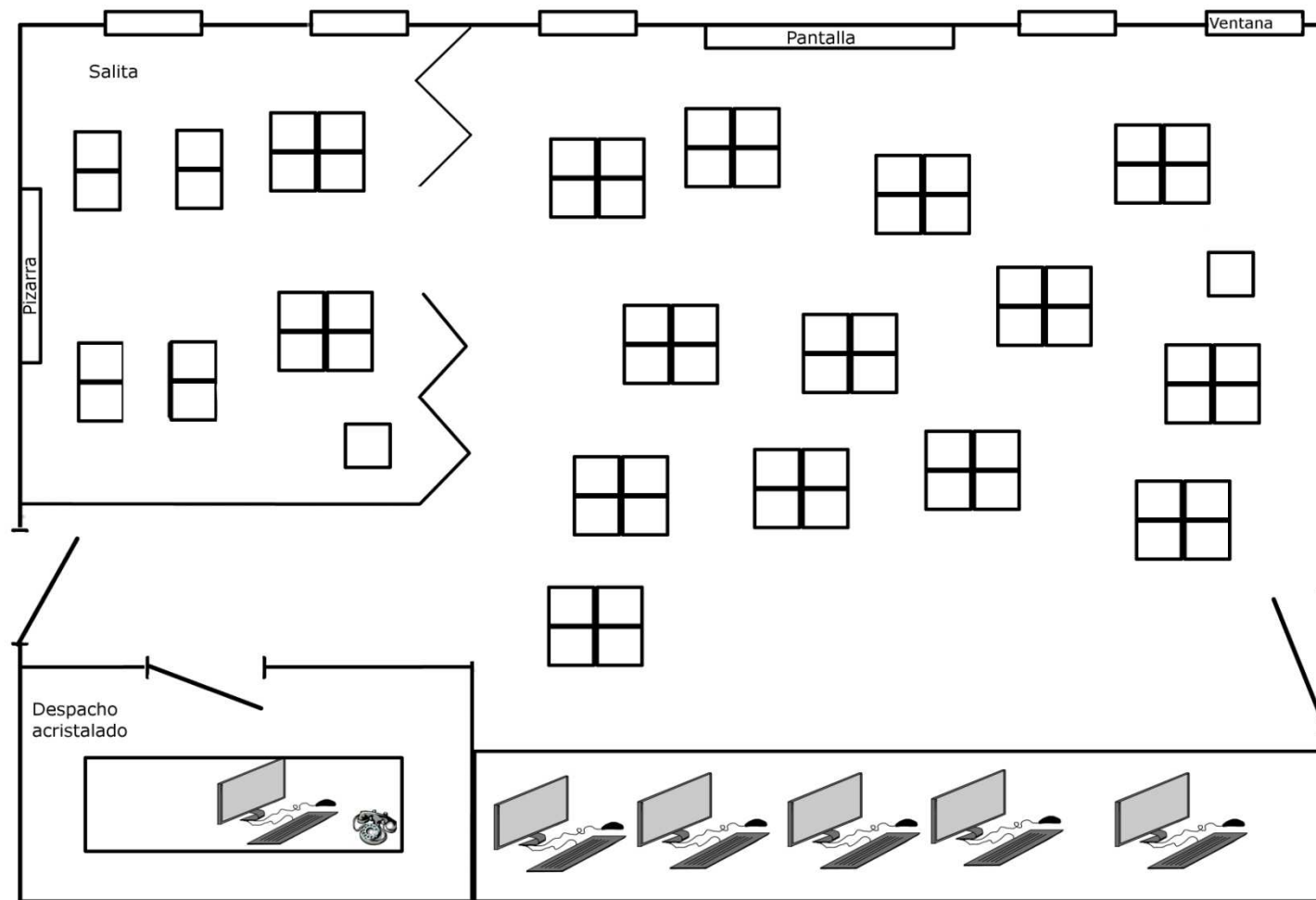


Fig. 6.2. Plano de Aula Cooperativa Multitarea

2. Intenciones educativas en el Padre Piquer

Una de las principales características de este centro es el elevado grado de protocolización de los procedimientos y formas de organización. Gracias a este nivel de formalización, es fácil acercarse al funcionamiento del centro y comprender la complejidad del mismo a través de sus documentos. Pero, además, esta notable formalización de las intenciones educativas ya es un dato relevante en sí mismo puesto que supone un proceso de reflexión y explicitación importante por parte del profesorado o, al menos, de los diseñadores del proyecto del centro. También cumple la función de ayudar a compartir las metas educativas y los procedimientos al resto de profesionales.

Antes de entrar a describir y valorar el contenido de los documentos en los que se recogen las intenciones educativas del centro (Programación General Anual, Reglamento de Organización y Funcionamiento, PAD, Plan de Convivencia, Funcionamiento de ACM, Cuaderno del Tutor y Memoria del CAF), queremos destacar el hecho de que lo esencial de ellas se entrega al profesorado en un “*cuaderno del tutor*”. En él se recogen las funciones del tutor y del profesor, las instrucciones de cuándo pedir intervención del tutor (si es un profesor), o del DO, de Jefatura de Estudios o del servicio de mediación, las normas de comportamiento con la corrección equivalente a cada una y el procedimiento de aplicación, las actividades del PAT, su temporalización y algunos materiales, información sobre algunos servicios del centro y la manera de entablar contacto con las familias (con modelos de cartas y de hojas de comunicación). Además, los que trabajan en las ACM tienen un cuaderno con información acerca del funcionamiento de las mismas.

Pero no sólo los profesores reciben esta información. También se entrega a los alumnos y familias un cuaderno en el que se explican los objetivos del curso (donde además quedan explícitas las intenciones de crear un buen clima, hacer sentir cómodos y acogidos a los alumnos o que estos aprendan valores), las normas de comportamiento y sus correcciones, las actividades del PAT, e información sobre los servicios (DO, CAF, Mediación, la revista de l centro, la Escuela de Familias). El cuaderno incluye también fichas para la comunicación entre familia y profesor, una carta de bienvenida para los padres y madres y algunas orientaciones acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa.

Entrando ya en el contenido de los diversos planes, a continuación se presenta los resultados del análisis documental realizado para responder a las preguntas planteadas (véase Tabla 5.1 en el capítulo anterior). Se describen brevemente aquellos aspectos relevantes para la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta, comenzando por los objetivos y valores del centro y la organización de la coordinación y el trabajo de los profesores, las políticas de atención a la diversidad y la acción tutorial y, finalizando, con los procedimientos encaminados a promover y regular la convivencia.

Cultura del centro

En cuanto a las intenciones declaradas del centro nos encontramos con la mención explícita de objetivos relacionados con el desarrollo afectivo y social de los alumnos, además de valores como la solidaridad, el compromiso por los más desfavorecidos o el respeto a la diversidad.

En distintos documentos se recogen elementos sobre la gestión del profesorado y sus características. En primer lugar, en el Plan de Convivencia se describe a los profesionales del centro como altamente **motivados** y con una gran vocación. De hecho, en el reglamento de organización se expresa con claridad que la selección que se hace del personal busca una compatibilidad con el carácter propio del centro. Además, se propone una medida específica para el profesorado que se incorpora nuevo al centro y el reglamento de organización recoge que otro docente con experiencia debe ser su tutor durante dos años, teniendo entrevistas mensuales durante el primer año y posteriormente trimestrales. De su política respecto al profesorado hemos encontrado también un **interés explícito por la formación** con el diseño de un plan de formación, a través del cual se detectan las necesidades, se hacen recomendaciones y se promueve su realización para cada profesor. El CAF, en su memoria del curso anterior describe entre los objetivos el de colaborar en la formación del profesorado y, de hecho, explica la realización de sesiones de trabajo con profesores de los ciclos formativos para mejorar sus habilidades para realizar entrevistas familiares.

Otro elemento propio de estos documentos es la marcada delimitación de las funciones de cada profesor, departamento o comisión. Hay un reparto claro de las tareas, los procedimientos y los cauces para la coordinación entre los distintos profesionales.

En cuanto a la manera de organizar la coordinación entre los profesionales, quedan establecidas **reuniones de tutores de forma mensual**, y en el PAD se explicitan reuniones de equipos docentes de forma quincenal. Llama la atención que, frente a lo que suele ocurrir en los institutos de Secundaria de la red pública, en este caso las reuniones de tutores son dirigidas por los coordinadores de ciclo (que pertenecen, como hemos descrito anteriormente, a la comisión de formación humana), y no por parte el DO. Éste tiene la función de asesorar técnicamente en la elaboración del PAT, pero no aparece de manera explícita que tenga que acudir a las reuniones de tutores. Se describen también reuniones de **equipos educativos** (el conjunto de docentes que imparte clase a un mismo grupo) con una periodicidad quincenal. Esta medida de coordinación es, bajo nuestro punto de vista, especialmente relevante por permitir una mayor coordinación entre los profesores que están trabajando con los mismos alumnos y promueve una estructura más horizontal, que contrasta con la tradicional organización vertical, por departamentos, que se establece desde la normativa.

Se observa también en los documentos la **gran responsabilidad que se otorga a los tutores**, a quienes se adjudica un papel fundamental en la orientación al alumnado,

coordinación con la familia y como figuras responsables de intentar solucionar problemas en la convivencia. Efectivamente, no sólo se observa esta relevancia del papel del tutor en sus funciones, sino también en el hecho de que las ACM en 1º y 2º se organicen de forma que el tutor pase muchas horas a la semana con sus alumnos con el objetivo explícito de mejorar su relación con éstos y favorecer un seguimiento individualizado.

Además de los elementos de la coordinación entre los profesores, encontramos referencias explícitas dirigidas a mejorar la **relación y comunicación con las familias**. Por un lado, destaca el hecho, comentado anteriormente, de que se les entregue por escrito en el cuaderno que se da a los alumnos, información sobre el funcionamiento y todos los servicios del centro. Por otro lado, en el Plan de Convivencia, se marcan como objetivos el de acordar y coordinar criterios para la actuación y resolución de conflictos, así como el de informar sobre la etapa o el curso que inician sus hijos, acoger y pedir su colaboración. Para ello se proponen como medidas específicas: la presentación y explicación de la normativa y de los protocolos de comunicación y de actuación ante alteraciones de la convivencia. También la realización de un día de acogida a comienzos del curso para explicar el funcionamiento del curso. Además, en este documento se recoge un plan dedicado a la atención sociofamiliar.

Atención a la Diversidad

A lo largo de los distintos programas y planes quedan reflejadas también medidas dirigidas a la atención a la diversidad. Aunque un análisis exhaustivo del PAD excede con mucho los objetivos de esta tesis doctoral, queríamos comprobar si en él estaban recogidos los alumnos con problemas emocionales y de conducta de forma explícita y si encontrábamos otras medidas de atención a la diversidad que puedan ser beneficiosas para dicho alumnado. Pues bien, en el caso de este centro, apenas encontramos alusiones explícitas a este alumnado ni con diagnóstico de TDAH o TND. En el PAD, aparece una tabla con la relación de alumnos con necesidades educativas especiales en cada curso, que suele ser prescriptiva. Es aquí donde encontramos la única referencia a los Trastornos Graves del Comportamiento, puesto que en la tabla quedan todas las categorías posibles enumeradas; en ese momento no había en el centro ningún alumno con estas características. En cambio, en el Plan de Convivencia sí se incluyen medidas ante *“alteraciones conductuales que alteran levemente o gravemente la convivencia”*. Es decir, más que centrarse en los alumnos con problemas de comportamiento, se enfoca la intervención en las conductas, lo que refleja una idea de que estos problemas pueden darse con cualquier alumno sin situar por tanto su origen tanto en factores individuales y estáticos.

¿Son visibles, además de los problemas externalizantes, los emocionales? Sólo encontramos referencias explícitas en la memoria del CAF, donde se afirma haber atendido a problemas externalizantes e internalizantes (describen malestar y sintomatología ansiosa y depresiva). Por

lo demás, en el resto de documentos (incluido el PAD) no hay alusiones a estas dificultades aunque sí se propongan actividades para mejorar el desarrollo emocional.

Centrándonos ahora en las medidas concretas, hemos encontrado muchos aspectos que hacen referencia a la organización y la metodología como elementos que favorecen la atención a la diversidad, con el objetivo, explícito, de promover una educación **inclusiva**.

En primer lugar, la creación de las ACM y los motivos que la impulsaron. En el cuaderno que describe su funcionamiento están claramente expuestos objetivos relacionados con promover una educación inclusiva, mejorar la atención a la diversidad, favorecer una mejor relación entre el tutor y los alumnos y fomentar el aprendizaje de conductas de colaboración (“*actitudes de ayuda, escucha, tolerancia y generosidad*”). La propia estructura física de las aulas, según argumentan, debe favorecer la comunicación entre el profesor y los alumnos, aspecto positivo para la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta.

En segundo lugar, otros elementos del funcionamiento interno de las ACM pueden favorecer también la implicación de los alumnos: el reparto de responsabilidades en clase, la organización de concursos o el establecimiento de grupos de trabajo son algunos de los que ellos mismos destacan. Mencionan también la creación de un sistema de puntos mediante el cual cada profesor registra el comportamiento y cumplimiento de tareas de cada alumno, para que el tutor haga posteriormente un registro semanal que es enviado a la familia y donde se incluye la felicitación cuando el comportamiento es bueno.

Ponen en marcha otro tipo de medidas ordinarias de atención a la diversidad también en 3º y 4º, que incluyen la organización de grupos de refuerzo, desdobles e incluso la presencia de un profesor de apoyo dentro del aula en algunas asignaturas.

Acción tutorial y Planteamiento Curricular

Otro aspecto fundamental del carácter propio que reflejan los documentos de este centro es la importancia que otorgan al PAT. Hay referencias al mismo en la mayor parte de los escritos del centro; como es obvio, en el Reglamento de funcionamiento, pero también en el Plan de Convivencia y el PAD por la relación que establecen entre ambos, en la memoria del CAF (que colabora en algunos puntos) y en todos los documentos de las ACM, incluidos los que se entregan a los tutores, alumnos y familias.

Como comentábamos anteriormente, llama la atención que el PAT es dirigido fundamentalmente por los coordinadores de formación humana, y el DO cumple una función meramente asesora, con poca responsabilidad.

Por lo demás, en las actividades que se plantean y que están diseñadas desde el comienzo de curso se trabaja la competencia social, la competencia emocional, la mejora de la convivencia (como acabamos de mencionar, establecen una relación muy fuerte entre el plan de convivencia

y la tutoría), y recoge también elementos propios de la relación con las familias (cómo se establece y los cauces de comunicación).

Además del trabajo de la competencia social y desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos en las tutorías, el CAF, en su memoria del curso anterior, recoge la realización de talleres de Habilidades Sociales con alumnos que tienen especiales dificultades en este ámbito o con mayores problemas de comportamiento o convivencia.

Convivencia

En varias ocasiones, a lo largo de las líneas anteriores, se ha mencionado la convivencia, puesto que es otro de los puntos clave en su propuesta educativa. No obstante, el Plan de Convivencia del centro recoge varios aspectos que requieren de un análisis más profundo.

En primer lugar, queremos destacar el cuidado análisis de la realidad del centro que se expone en el mismo y la importancia que se otorga al diseño y seguimiento del plan (semanalmente), así como a que sea un proyecto **compartido** y asumido por todos donde el tutor tiene una responsabilidad fundamental con su grupo de alumnos. Existe una comisión de convivencia del Consejo Escolar formada, tal y como se expresa en el Decreto 15/2007 por Director, Jefe de Estudios, un profesor, el coordinador de la etapa (como algo añadido a lo que propone el Decreto), un representante los padres y otro de los alumnos. Se incorpora también un miembro del DO cuando se estime necesario. Esta comisión realiza un seguimiento trimestral recogiendo datos relativos a los casos atendidos y al tipo de incidencias producidas. Además de esta comisión, un aspecto destacable y que supone un paso más respecto a la propuesta del Decreto es que proponen la existencia de una Comisión de Convivencia de etapa (que se reúne semanalmente en el Consejo de Formación), formada por los coordinadores de etapa y el coordinador general de formación, así como otros miembros (Orientación, Coordinador de Pastoral y de Paraescolares). Sus funciones se centran en dirigir, evaluar y responder a las necesidades de convivencia en cada etapa.

En segundo lugar, desde nuestra perspectiva es muy importante que, entre los modelos de actuación que proponen, el primero haga referencia explícita a la **prevención** de problemas de convivencia. Para ello describen una amplia variedad de actividades que enumeramos a continuación: docentes (negociación de normas, acogida a nuevos alumnos y en 1º de ESO, jornada de delegados, realización de excursiones de convivencia y otras actividades incluidas en el PAT de trabajo de habilidades sociales y de comunicación –a cargo del CAF-, asambleas, dinámicas de trabajo en grupo y conocimiento, desarrollo del autocontrol, emociones y otras); actividades del Departamento de Orientación (por ejemplo: recogida de información de los centros de Primaria, elaboración de informes acerca del contexto sociofamiliar, desarrollo del Plan de Acogida, asesoramiento para la aplicación de los diversos planes, mediación entre centro y familia o colaboración en la formación del profesorado); en el ámbito pastoral

(actividades dirigidas a concienciar y fomentar la acción para la ayuda a colectivos desfavorecidos, entre otras); actividades extraescolares; actividades deportivas; también dedican espacio a mejorar la relación con las familias y su implicación en el cumplimiento de las normas de convivencia y prevención de conflictos; finalmente, asumen la importancia del entorno social inmediato y la coordinación con otros recursos (ONGs, Servicios Sociales, policía municipal).

Como se puede observar, es un volumen de actividades encaminadas a prevenir conflictos en el centro bastante elevado, lo que da idea también de la relevancia que la prevención tiene en la cultura (al menos declarada oficialmente) del centro.

En tercer lugar, el nivel de **protocolización** comentado al comienzo de este apartado se ve reflejado también en el Plan de Convivencia. Efectivamente, poseen protocolos de actuación para una variedad de situaciones: acoso escolar, alteraciones leves de la convivencia y alteraciones graves de la misma. Cada protocolo cuenta con un ejemplo para el profesorado. Además, los modelos de actuación ante alteraciones leves y graves, en sí mismos, contienen un análisis pormenorizado de la situación (con definición del problema, el contexto, antecedentes, consecuentes, posibles reforzadores, causas, propuestas de medidas, mecanismos de implicación y comunicación con familias). Esta complejidad en el análisis también refleja una **concepción interactiva** de los problemas de comportamiento y convivencia y promueve una reflexión e implicación profunda por parte del tutor del alumno en cuestión.

En cuarto lugar, el Plan de Convivencia incluye la existencia de **programas específicos**. De entre los que existen, destacamos dos. El primero, el llamado AMEDIAR, que es un programa de mediación que lleva a cabo el CAF. En el Plan de Convivencia del centro aparecen referencias a la mediación entre iguales y se describen las fases de aplicación del programa, desde la sensibilización hasta la realización de sesiones de mediación, pasando por reuniones de formación al alumnado. Durante el curso en el que se realizó la investigación se estaba aplicando como algo novedoso la creación de un equipo de 3º o 4º de ESO disponible en los recreos para colaborar con el profesorado en la resolución de conflictos en el patio. En el documento aclaran que se utilizará este servicio cuando no sean problemas que deben tener una sanción disciplinaria.

Aunque en este documento del centro se habla del programa de mediación como algo pensado para resolver conflictos entre alumnos, la memoria del CAF indica que su programa de mediación está dirigido a resolver también conflictos entre estudiantes y profesores, entre padres y profesores o entre los propios docentes.

El segundo programa que queremos mencionar es el que llaman “Recreos Inteligentes”. En el texto se explica que muchos problemas de convivencia tienen lugar durante los recreos, por lo que se pretende ofrecer alternativas en estos momentos para prevenir su aparición. Se organizan torneos deportivos (a cargo del departamento de Educación Física), concursos de pintura y un campeonato de ajedrez (a cargo del DO).

Como quinto punto, es necesario llamar la atención sobre el hecho de que la mayor parte de las normas de convivencia del centro, además de especificadas por contextos, están redactadas de forma **positiva**, es decir, describiendo la conducta que se desea en vez de indicar la que no es apropiada. En la misma línea de protocolización, incluyen para cada norma una corrección específica en caso de no cumplirse; en suma, en la mayor parte de las normas se propone una medida reparadora del daño y, de hecho, en el Plan de Convivencia, se incluye la responsabilidad de los alumnos de reparar el daño que hagan. Describen también, de manera acorde con el Decreto 15/2007, la tipificación de las faltas de disciplina (leves, graves, muy graves) e incluyen medidas sancionadoras (amonestaciones verbales, por escrito, expulsiones de actividades extraescolares, determinadas clases o incluso de la asistencia al centro). Llama la atención la inclusión de circunstancias atenuantes (como el reconocimiento de la conducta incorrecta, la falta de intencionalidad o la reparación inmediata del daño).

3. Percepción de los implicados acerca del funcionamiento del centro.

Hasta ahora se ha analizado lo que de forma explícita y formal manifiestan los profesionales del centro educativo a través de sus documentos. Pero ¿qué ocurre en la vida diaria del colegio? ¿Cuál es la percepción que tienen los profesionales que trabajan intentando aplicar dichos programas, sobre el funcionamiento de su centro? Aparte de lo que los documentos expresan como “buenas intenciones”, ¿qué creen los profesores, las familias y los alumnos, que hace que su centro sea especialmente positivo para trabajar con los problemas emocionales y de conducta?

Como se recordará, recogimos -a través de entrevistas, grupos de discusión y notas de campo-, la opinión del Jefe de Estudios, las dos coordinadoras de Formación Humana de ESO, los profesores de los alumnos observados, el DO, la PT, los miembros del CAF, una madre que había acudido al CAF, un alumno disruptivo de una de las aulas cooperativas de 2º y otro alumno que había acudido al CAF (hijo de la madre entrevistada). Dado que la cantidad de información recogida es muy amplia, intentaremos resumirla tomando como organizadores las dimensiones del Estudio 2 (Cultura, Políticas y Prácticas). Iremos exponiendo, para cada tema, la opinión resumida de los distintos implicados, destacando aquellos factores que facilitan el trabajo con el alumnado con problemas emocionales y de conducta y también los cambios que podrían mejorar esta respuesta.

Cultura de Centro

Liderazgo y coordinación

El elevado grado de protocolización descrito en el punto anterior es coherente con una distribución muy clara de las funciones de cada figura. El propio Jefe de Estudios destaca la existencia de una estructura muy clara de funcionamiento general pero también para la actuación ante problemas de conducta.

Las coordinadoras son las principales responsables de la convivencia, una vez el tutor no ha podido resolverlo. Al Jefe de Estudios se acude en pocas ocasiones y normalmente se le reclama como una figura de autoridad ante casos más graves.

El DO destacaba como aspecto positivo del liderazgo que se ejerce en el centro, el apoyo que se da para la formación y la libertad que a ellos les ofrecen para trabajar, aunque en ocasiones consideran que, precisamente ante problemas de conducta o indisciplina, no acuden al DO y su asesoramiento podría ayudar a intervenir eficazmente ante estos casos.

Como decíamos, la estructura de funcionamiento está muy clara. El Jefe de Estudios explica la elevada frecuencia de reuniones que tienen lugar en septiembre entre la coordinadora y los tutores para tratar de planificar y anticiparse a posibles dificultades. En su opinión, las responsabilidades y los papeles están repartidos y claros desde el principio, se otorgan tiempos y espacios para poder ejercer dicha coordinación y se facilitan protocolos de actuación para la mayoría de las situaciones. Es en 1º de ESO donde la coordinación, según él, es más potente y esencial, así como la transmisión de información que se hace de un curso al siguiente. Expresa cómo hay un trabajo en equipo fundamental para tomar decisiones colegiadas y coherentes.

“Aquí la mayoría de las decisiones intentamos que sean colegiadas; se elaboran propuestas, se revisan... Hay un protocolo general para todo eso. ¿Quiénes tienen que ir a tal...? Se aplica el protocolo y ya. Luego se supervisa por las personas encargadas. Protocolo consensuado entre todos.” (Jefe de Estudios)

También las coordinadoras destacan la protocolización del trabajo y, sobre todo, cómo aprenden unos de otros a tomar decisiones coherentes, especialmente respecto a la gestión de la disciplina. Los profesores hablan precisamente de lo importante que fue para ellos, al incorporarse al centro, aprender de sus compañeros y cómo, a través de éstos, se transmite la cultura del centro y se potencia también sus propias competencias.

Las reuniones de los equipos educativos son valoradas como algo muy positivo para facilitar también un mayor seguimiento de los alumnos (y de hecho una de las coordinadoras destacaba cómo se había intervenido con un alumno de forma extremadamente coordinada en estas reuniones de equipos, lo que había facilitado la actuación), aunque el DO considera que se podría potenciar aún más la reflexión conjunta en esos momentos.

En cuanto a la actuación ante problemas de conducta, desde el equipo directivo se ve de manera muy positiva que exista esa estructura tan clara (primero el profesor debe resolverlo, si no puede, acudir al tutor que es el eje fundamental y este, en caso de mayor gravedad, acudir a las coordinadoras), aunque el DO, de nuevo, valora que su intervención podría ayudar a consensuar otras actuaciones.

Una buena coordinación con los centros de Primaria de donde vienen los alumnos facilita también, según el Jefe de Estudios y el DO, el diseño de los grupos y la prevención de algunos conflictos. Respecto a la coordinación con otros servicios, es fundamentalmente el DO quien reflexiona sobre este tema, y afirma intentar en todos los casos el contacto con dichos recursos a través de la trabajadora social. Se muestran satisfechos en este aspecto.

En cuanto a la relación con las familias, encontramos varios aspectos positivos. El Jefe de Estudios, desde su posición de gestión, señala esta colaboración como un objetivo estratégico, implicando a los tutores, entre otras tareas, a recibir a las familias una vez por trimestre. Los miembros del DO valoran de forma positiva esta relación y destacan la existencia de muchos canales para la misma (escuela de padres, reunión con tutores o llamadas telefónicas, por ejemplo). Desde el CAF también consideran que es adecuada, aunque creen que podría mejorarse si se llamase a los padres para dar también información positiva (y no sólo ante problemas de los alumnos) y se entendiese mejor la situación de familias inmigrantes.

La madre entrevistada muestra su enorme satisfacción con este aspecto y explica cómo se siente tranquila porque sabe que ante cualquier cosa importante se podrían en contacto con ella (*“A mí me dejaron sorprendida el día que me llamaron porque habían visto a mi hija triste”*); está de acuerdo con que hay mucha comunicación a través de cartas, la agenda o el teléfono. Asimismo, percibe una enorme disponibilidad y cercanía por parte de los profesores, especialmente del tutor, que es con quien más contacto ha tenido debido las dificultades de conducta de su hijo: *“Tengo la confianza y la seguridad de que en el momento en que le pase algo yo lo voy a saber.”*

Valores y Actitud hacia la mejora

Precisamente los valores del centro son algunos de los temas más frecuentemente mencionados por todos los profesionales como factores de calidad y que caracterizan de manera especial la cultura o identidad del colegio.

El Jefe de Estudios lo denomina un *“centro de oportunidades para todos”* como un elemento definitorio y como esencia de su cultura compartida, y afirma con gran convencimiento que gracias a eso tienen en su centro alumnos que no podrían estar en otros lugares o que acabarían expulsados o abandonando el sistema.

También las coordinadoras, los profesores, los miembros del DO y del CAF señalan la existencia de una enorme implicación por parte de los profesores, así como una preocupación y

sensibilidad por la dimensión “humana”. Esta preocupación hace que estén pendientes de todos los alumnos, que valoren su evolución, que se relacionen con ellos de otra manera y que se impliquen al máximo, lo que además se contagia entre ellos.

¿Qué se hace bien? Lo primero, que se mira mucho la parte humana del alumno, es el primer punto de mira. (Coordinadora 2º ciclo)

Tienen que tener una sensibilidad por la gente (Profesores, al hablar de la contratación del personal).

El profesorado en principio es ya bastante entregado por la causa, o sea, muy educacional, preocupado por los chavales, que eso hace bastante... (...) Está muy implicado... (DO)

Las coordinadoras insisten en el compromiso que asumen o deben asumir los tutores, de quienes dicen que deben “creerse su labor” como eje fundamental en el proceso educativo de los alumnos. Creen que esa actitud tan volcada en los alumnos hace que detecten cualquier dificultad y apenas pasen alumnos desapercibidos.

La PT opina que hay, además, una buena aceptación de la diversidad por parte de los profesores, puesto que en las aulas cooperativas existe tanta diversidad que les ayuda a tolerarla y entenderla mejor. Esto permite también a los profesores, según ellos mismos, no tomarse de manera personal los malos comportamientos o respuestas de los alumnos.

Vemos también la presencia de unas expectativas altas respecto a todos los alumnos, así como un compromiso adquirido por todos los docentes:

Pero apostamos por todos incondicionalmente (...) De entrada, nuestras expectativas es que lleguen al máximo. (Coordinadora)

Ellos mismos reflexionan y creen que es de esta sensibilidad y preocupación de donde surgen los proyectos innovadores, como las Aulas Cooperativas:

Y todo lo demás viene después. O sea, que las aulas cooperativas vienen por la preocupación a atender a los alumnos. Que los desdobles vienen por la preocupación de atender. (Profesores).

Su actitud innovadora y la confianza en la mejora son percibidas incluso por los profesionales del CAF, que encuentran en el profesorado una motivación elevada:

(...) Estar más preocupado de cómo hacemos esto, cómo cambiamos, innovar.... Yo creo que en ese sentido aquí yo lo que veo es eso, una implicación... profesores muy motivados, que no vienen a dar clase y ya, sino que es como un plus... (CAF)

El propio Jefe de Estudios refleja perfectamente esta idea cuando afirma que un centro como el suyo nunca tendrá suficientes recursos.

Respecto a la formación, se señaló en el análisis documental un interés explícito por la misma, con la existencia de un plan de formación. Pues bien, las coordinadoras comentan que

los profesores asumen que la formación es uno de los objetivos más importantes del centro, por lo que participan en los cursos que se les recomienda; desde el equipo directivo priorizan y buscan a la persona que más necesita hacer uno u otro curso, o incluso buscan ponentes adecuados para darlos en el centro (en ocasiones incluso el CAF da sesiones de formación, como por ejemplo, acerca de cómo hacer entrevistas con familias). Además comentan que los docentes, por lo general, también están motivados y buscan recursos por su cuenta y los comparten con sus compañeros. Uno de ellos, que daba clase en una ACM, había hecho concretamente un curso sobre aprendizaje cooperativo y estaba proponiendo muchas actividades a sus colegas. A pesar de esto, todos afirmaban necesitar más formación específica respecto al trabajo con problemas emocionales y de conducta.

Se realizó también un análisis de las atribuciones que los profesionales realizan respecto al origen de los problemas emocionales y de conducta. El patrón de respuestas fue muy similar al encontrado en el estudio anterior, con frecuentes atribuciones familiares y sociales entre los docentes, y la aparición de otras atribuciones más interactivas entre los miembros del DO y el CAF. Al ser similar a lo ya expuesto, no se describen más detalles del análisis.

Políticas del centro

Convivencia

Según lo recogido en las distintas entrevistas, no parecen existir grandes problemas de convivencia en el centro. De hecho el Jefe de Estudios opina que están bastante contenidos en la ESO debido a la actuación intensiva que se realiza en 1º. Uno de los alumnos entrevistados sí señala algunos conflictos (como fumar en los baños o que unos se metan con otros), pero no les atribuye mucha importancia.

Las coordinadoras explican que, precisamente para disminuir la conflictividad entre alumnos, se diseñaron los “recreos inteligentes”, que valoran como bastante eficaces.

Por otro lado, el programa de mediación es altamente valorado por todos los entrevistados, incluidos los dos alumnos, que habían acudido en alguna ocasión (y estando uno de ellos haciendo el curso para ser mediador). El CAF considera que la mediación suaviza y resuelve conflictos y, además, previene la aparición de otros porque enseña otras maneras de solucionarlos.

En cuanto a otros aspectos relativos a la relación entre alumnos, con algunos casos específicos de problemas conductuales, como es Lucas, los profesores consideran que, aunque la integración sea difícil para él, sus compañeros están concienciados al respecto y son respetuosos.

Respecto a la relación entre los docentes y los alumnos, destaca el elevado acuerdo entre todos los participantes en valorarla como especialmente positiva, tanto por la actitud de los

profesores, como por el tiempo que pasan en el aula (sobre todo en 1º y 2º de ESO) y por la variedad de actividades, también fuera de ella. De hecho los dos alumnos entrevistados afirmaban llevarse bien con sus profesores, en quienes dicen poder confiar y a los que acudirían (“a la mayoría”) si tuvieran un problema.

Tiene muy buena relación con los profesores. (...) y yo desde el primer día siento que conocen a mi hijo (Madre)

Hay un clima profesor-alumno especial (Profesores)

Yo que he trabajado en algún otro centro, eso sí que distingue bastante a este centro. No es una cosa muy normal. Quiero decir, que uno está bastante preocupado por los alumnos como seres humanos. Y eso es... eso no sé si es algo muy corriente, pero yo sí lo he notado mucho al llegar aquí. Y desde luego, se nota mucho en el trato con los alumnos... Y sin embargo aquí realmente saben que pueden confiar en ti y te cuentan cosas, y te piden consejo, y notas que tienen sus inseguridades, y sus cosas, y cuentan contigo. Yo eso es algo que valoro mucho. (Profesores)

Entonces, en el momento en el que tú coges a uno de estos que toda la vida le han estado diciendo que no vale para nada, bla bla bla, y le tratas con mucho respeto, y él nota que te preocupas por él y que le dices lo que tiene que hacer, porque te estás preocupando por él, a lo mejor no consigues que apruebe nada, pero su actitud cambia bastante. (Profesores)

En el apartado anterior veíamos que el Plan de Convivencia estaba altamente protocolizado y estructurado. Según las coordinadoras y los profesores, su aplicación sigue las líneas planificadas. La coordinadora de primer ciclo confirma el seguimiento de la secuencia prevista ante un conflicto (profesor- tutor-coordinadora- J. de Estudios), y la importancia de que sea el profesor el primer responsable de resolverlo. De esta manera se aseguran varias posibilidades de intervención, el docente mantiene la autoridad y se evita que problemas leves se conviertan en más graves. Las dos coordinadoras expresan que aunque el sistema está muy estructurado, ellas son flexibles en la aplicación de las consecuencias y tienen en cuenta las características de los alumnos y se adaptan a las necesidades de cada uno. El DO considera, sin embargo, que esta elevada protocolización dificulta la flexibilidad y se adoptan medidas inadecuadas, como la expulsión; consideran además que, al solicitar su intervención ante casos ya muy graves, la situación es muy difícil de reconducir y sería más adecuado acudir al DO previamente.

Entre las medidas que se contemplan en el Plan de Convivencia se recogen, en el caso de situaciones graves o acumulación de amonestaciones, las expulsiones del centro. De hecho, los dos alumnos entrevistados habían sido expulsados en una ocasión por acumulación de amonestaciones (por no llevar los deberes hechos y contestar, uno de ellos, al profesor). La coordinadora de 1º ciclo cree que las expulsiones y sanciones se aplican teniendo en cuenta las características individuales de cada caso, pero que en ocasiones pueden servir para que los padres den al problema la suficiente importancia y colaboren con el centro. El Jefe de Estudios,

ante la pregunta de por qué contemplan las expulsiones cuando casi todas las medidas son educativas y preventivas, afirma que, aunque él no es especialmente partidario y no cree que sean muy eficaces, entiende que hay ocasiones en que es un último recurso cuando ya se han utilizado todos los posibles remedios.

Los alumnos entrevistados están de acuerdo con las normas del centro y con estas medidas y consideran que los profesores son justos en la resolución de los conflictos.

También se había destacado en el análisis documental la existencia de actividades extraescolares destinadas a mejorar la convivencia. De lo recogido en las entrevistas se encuentra la satisfacción de Ángel (uno de los estudiantes entrevistados), que ha empezado a participar en teatro tras la recomendación de un profesor. Por otro lado, la realización de excursiones (convivencias) parece ser un elemento muy positivo para las relaciones profesor-alumno según lo perciben los miembros del CAF:

Luego por ejemplo las convivencias que hacen aquí yo creo que también ayudan bastante porque ven al profesor de otra manera, ya no le ven tanto como... incluso pueden tener confidencias... y eso ayuda (CAF)

Planificación

Esta categoría ha sido creada tras las reflexiones, fundamentalmente del Jefe de Estudios, acerca de lo que él cree que se hace bien en el centro. Destaca la planificación como un facilitador que previene la aparición de conflictos. Por eso en 1º de ESO ponen un especial cuidado en la distribución de los grupos de manera heterogénea (diversos niveles, con problemas de conducta en clases distintas, entre otros criterios). Él mismo atribuye una mayor conflictividad en los PCPIs debido a que fue una decisión que vino impuesta desde la administración sin que pudieran tener tiempo para reflexionar sobre cómo organizarlos.

Se planifica bien, se estructura bien, se tiene bien pensado sobre cómo se deben hacer las cosas, sobre todo al comienzo del curso... (Jefe de Estudios).

Planteamiento curricular- Acción tutorial

Tanto el Jefe de Estudios como los profesores y el DO confirman la aplicación de tutorías con los temas descritos en el punto anterior. Como aspectos especialmente positivos, el Jefe de Estudios defiende que el PAT se planifica y revisa con frecuencia por parte de los equipos de tutores.

Además de la importancia central que se otorga a los tutores, lo que ya ofrece una idea de la valoración que se hace de la acción tutorial, los profesores consideran que en este centro se da una importancia especial a las tutorías y las actividades que en ellas se realizan y eso se ve reflejado en el desarrollo de los alumnos. No es de extrañar que las tutorías, por tanto, sean de los momentos más atractivos para los estudiantes entrevistados, por ser momentos donde decidir cosas, hablar de sus problemas y resolverlos.

Y de hecho yo creo que eso también se manifiesta en la importancia que tradicionalmente se ha venido dando a las tutorías. Es decir, yo creo que en otros centros, o eso al menos tengo entendido, ni en cuanto a tiempo lectivo, facilidades para llevar adelante todo tipo de recursos, propuestas, dinámicas, iniciativas por parte de los tutores, convivencias, es decir, hay una serie de personal implicado en que todo eso se trabaje adecuadamente como base de sustentación para luego poder llevar adelante un desarrollo humano y académico, me parece que eso, vamos, no sé si lo habrá en otros sitios, pero no mucho... (Profesores)

El DO comparte también esta idea y considera que las actividades que se realizan en estos momentos para trabajar habilidades socioemocionales ayudan a prevenir problemas de conducta. Su papel en este caso no es muy protagonista y asesoran en la realización de algunas de las tutorías, pero no de forma sistemática en todas (de hecho creen que su papel en algunos cursos es menor por cómo lo entiende la coordinadora).

El valor que se está dando a la enseñanza de la competencia social (que venía reflejado en los documentos y también en los grupos de discusión más formales), se pone de manifiesto también en las notas de campo de las observaciones de Lucas, cuando una de sus profesoras expresaba que no realizaba una adaptación en los contenidos porque consideraba más importante la integración social y su bienestar emocional que no la adquisición de conceptos académicos.

Prácticas

Enfoque educativo

Las reflexiones de los participantes en los grupos de discusión, entrevistas y las notas de campo fueron muy ricas y numerosas. Para ordenar toda los datos, se agrupan las respuestas según opinen, en primer lugar, sobre los aspectos positivos que aportan las Aulas Cooperativas Multitarea; en segundo lugar, acerca de la gestión de la disciplina en estas aulas y en otros momentos y, en último lugar, se presentan las medidas adoptadas en 3º y 4º de ESO.

Comenzando por las Aulas Cooperativas, enumeramos a continuación brevemente los factores que destacaron:

- Tanto el Jefe de Estudios como los miembros del DO destacan la elevada **presencia del tutor** (22 horas); consideran que esto les permite conocer mucho a los alumnos, tener una mejor relación con ellos y detectar y trabajar dificultades. Esta presencia les da tranquilidad para centrarse en el grupo y todo esto ayuda a **prevenir** problemas en los cursos superiores.
- La presencia, en estas aulas, de **tres profesores** a la vez les permite resolver problemas que surgen en el momento y evitar así que se agraven.

- No sólo los profesionales que trabajan en estas aulas, sino también los miembros del CAF afirman que la propia **convivencia**, fomentada a través del trabajo en grupo y colaborativo, sirve de aprendizaje y disminuye los problemas de conducta. A menudo son los otros compañeros los que les ayudan, y así lo defendía David, uno de los alumnos entrevistados, que explicaba cómo una compañera le ayuda a calmarse y portarse mejor durante las clases. Además, la PT considera que el trabajo cooperativo hace a los alumnos más tolerantes. A éstos, además, les gusta el trabajo en grupo porque se les hace más amena la clase y pueden preguntar a compañeros si no entienden algo.
- La existencia del **despacho** acristalado dentro de la propia clase es algo que también facilita la resolución de los problemas en el momento, como defienden tanto el Jefe de Estudios como los propios docentes. También los alumnos afirman que el tiempo-fuera en el despacho les ayuda a tranquilizarse.
- El hecho de que sean **multitarea**, según el DO, les puede hacer más flexibles mentalmente. Uno de los profesores de las ACM considera que también ayudaba a disminuir los problemas de conducta el hecho de que se les permita un mayor movimiento y un cierto murmullo durante las clases.
- El **apoyo de la PT** se hace **dentro del aula**, lo que, según la coordinadora, ayuda a suavizar algunos problemas de conducta al revisar y reflexionar con los alumnos sobre su comportamiento.
- Es curioso que ninguno de los profesionales menciona explícitamente el uso de las **nuevas tecnologías** como un factor positivo o motivante. Sí lo hace uno de los alumnos en varias ocasiones, que cuenta que una de las cosas que más le gusta es la página web donde hacen deberes.
- Desde el DO ven las ACM como una buena herramienta para **atender a la diversidad** en general. No obstante, también consideran que no están pensadas especialmente para responder ante problemas de conducta, por lo que a veces no son la respuesta más adecuada; sería el caso, por ejemplo, de los chicos o chicas retraídos o con otro tipo de problemas de salud mental, puesto que son clases excesivamente agitadas o con muchos alumnos.
- También la coordinadora reconoce que no son una respuesta perfecta y de hecho siguen encontrando problemas muy graves que las ACM no resuelven; sin embargo, sí son capaces de limar algunas de esas dificultades o, al menos, ofrecer una mejor oportunidad a algunos alumnos que, en otro lugar, habrían abandonado la escuela de manera prematura.
- Por último, los alumnos se muestran bastante satisfechos, en general, con la manera de explicar de sus docentes.

Respecto a la gestión de la disciplina en el aula, el DO valora muy positivamente, para todos los alumnos en general, el uso de un sistema de puntos. También los alumnos muestran su satisfacción con el mismo. Ante problemas de conducta los profes afirman que intentan utilizar sobre todo el refuerzo positivo por sus logros, darles responsabilidades o que ayuden a otros e ignorar la interrupción, pero que en ocasiones depende del propio estado de ánimo del profesor. Los alumnos por su parte están contentos porque la mayoría de los docentes muestran paciencia con ellos y les regañan sin gritarles.

Los profesores utilizan el tiempo fuera dentro del aula (lo llaman “congelarse”), y los alumnos creen que es eficaz con ellos. Aunque los docentes no hablan de las expulsiones del aula, uno de los alumnos afirma haber sido expulsado en varias ocasiones, y no está de acuerdo con esta práctica.

Finalmente, los participantes describieron ciertos aspectos respecto al enfoque educativo en los niveles de 3º y 4º de ESO. En estas clases se cambia de nuevo a una estructura de aula más tradicional; el Jefe de Estudios explica que no hay un único modelo que sea efectivo siempre, sino que en ocasiones un cambio respecto al modelo anterior es positivo y motivante y por eso, además de otras razones logísticas, en segundo ciclo no hay aulas cooperativas. Como medida de atención a la diversidad tienen desdobles en la mayoría de asignaturas, lo que según casi todos los entrevistados facilita enormemente la atención a los alumnos porque permite un trabajo más individualizado en grupo y fomenta su interacción. Es más, varios de ellos comentan que para el caso de Lucas es esta organización en desdobles y grupos reducidos la que facilita su integración, puesto que en gran grupo se hace muy difícil responder a sus necesidades.

También, según el Jefe de Estudios, la existencia de mayores opciones en 3º (PCPI, Diversificación) hace que en los niveles superiores de ESO la conflictividad disminuya.

Funcionamiento del DO

Tanto el Jefe de Estudios como las coordinadoras expresan una alta valoración del departamento y su trabajo, aunque reconocen que están desbordados por la cantidad de demandas que tienen debido a la preocupación que muestran los tutores.

No suelen intervenir ante problemas de disciplina o de conducta que, como veíamos, son responsabilidad de las coordinadoras; los miembros del DO consideran que deberían poder asesorar más en estas circunstancias, pero veíamos que la concepción que tienen las coordinadoras no es tan abierta al asesoramiento en estos casos puesto que dice recurrir al DO cuando el alumno tiene algún problema psicológico, no de disciplina.

Respecto a su propio trabajo y funcionamiento, afirman hacerlo de manera muy coordinada, tanto a través de reuniones informales como formales; creen que uno de los puntos fuertes de su trabajo es que hacen un trabajo colaborativo y multidisciplinar y que esa multitud de enfoques

es especialmente positiva. Además, valoran su buena capacidad para trabajar y tratar a los adolescentes.

Por otro lado, participan en reuniones de coordinación con los tutores de los distintos cursos y, ante situaciones concretas, asesoran al profesorado para la intervención con algunos alumnos. Una de las coordinadoras explicaba que sin embargo hace falta que los profesores entiendan que la intervención del DO no es algo inmediato sino que necesita de mucho tiempo (*“no hay varita mágica”*).

Por último, son ellos los que mantienen la coordinación con el CAF, a través de reuniones semanales donde se revisan los casos que se derivan o la evolución de los que están acudiendo, con especial cuidado de la confidencialidad de los datos. Creen que este aspecto funciona adecuadamente.

Funcionamiento del CAF

Las demandas de intervención del CAF son gestionadas a través del DO, pero es en el CAF donde se decide qué tipo de intervención es la adecuada (terapia individual o familiar, asesoramiento individual/ familiar, mediación...) y posteriormente informan al DO que es el encargado de transmitir información a los tutores.

Su manera de funcionar internamente consiste en dividirse los casos a los que atender, aunque también se supervisan el trabajo mutuamente. Además de la intervención clínica dedican tiempo a realizar cursos de formación (dentro y fuera del centro, también con alumnos de prácticas) e investigación (en colaboración con la Universidad de Comillas).

Afirman que, aparte de la atención a alumnos y familias, han hecho un esfuerzo importante para que los profesores comprendieran el modelo sistémico y la importancia de trabajar con las familias y, efectivamente, creen que han ayudado a cambiar algunas concepciones de los docentes. Además, explican que se han dado cuenta de la importancia de informar a los tutores, con especial cuidado del tratamiento de datos confidenciales, y les dan algunas orientaciones a través del DO encaminadas a comprender y tener paciencia con el proceso de cada alumno e incluso primar la superación de problemas emocionales antes que los académicos. Ese es un detalle que, según ellos, es específico del CAF por ser una intervención clínica dentro de un centro escolar. También llevan a cabo algunas sesiones de formación al profesorado (control de ansiedad, resolución de conflictos, entrevistas a padres...) o talleres de habilidades sociales con algunos alumnos.

En cuanto al tipo de casos que dicen atender, aunque es muy variado (por ejemplo, ansiedad ante los exámenes o problemas familiares por separación), mencionan especialmente la existencia de problemas afectivos que afectan al rendimiento académico o a la conducta. Es de destacar una visión contraria a etiquetar a los alumnos; sus profesionales mantienen una crítica

clara al uso de las etiquetas y a que los alumnos las asuman y utilicen para explicar o justificar sus comportamientos.

La valoración que hacen los entrevistados acerca del CAF es muy positiva. Las coordinadoras destacan su eficacia, especialmente en el tratamiento con los alumnos; pero también con las familias, en cuyo caso consideran que ayuda a que éstas asuman responsabilidades en los problemas de sus hijos. En el caso del alumno y la madre entrevistados que habían acudido al CAF, ambos se mostraban muy satisfechos. Según la madre, empezó a venir por recomendación del tutor, y las sesiones semanales la han ayudado mucho a mejorar su relación con su hijo y superar las dificultades que tenía. El chico afirmaba que en el CAF, además de ayudarle a él para mejorar su concentración y comportamiento en clase, habían conseguido que su madre estuviera menos angustiada y mejorara su relación. El DO lo considera un recurso muy bueno para casos donde es necesario un trabajo más terapéutico o intenso con alumnos y familias, pero además, también valora que hagan algunas sesiones de formación a los profesores o ayuden a diseñar actividades para las tutorías. Como ya se ha comentado, el programa de mediación, que el CAF impulsa, es muy apreciado por todos (coordinadoras, DO, alumnos, CAF).

En cuanto al estatus, tanto el DO como los miembros del CAF consideran que uno de sus puntos fuertes es que están físicamente en el centro, lo que facilita el acceso de los alumnos y un adecuado establecimiento de la coordinación. Es sin embargo positivo que no dependan institucionalmente del centro, es decir, que sean independientes en su enfoque y funcionamiento, lo que también da tranquilidad a los alumnos, y a los profesionales les permite mantenerse menos influidos por la dinámica del colegio.

Entre las dificultades que encuentran los miembros del CAF destacan el número insuficiente de profesionales y no contar con contratos a jornada completa; por su parte, las coordinadoras veían los cambios en los profesionales como un obstáculo para la continuidad. Asimismo, señalaban algunas dificultades de coordinación como por ejemplo saber a qué alumnos o familias estaba tratando el CAF.

En resumen, todos aquellos a los que se preguntó por el CAF consideraban que sería muy recomendable que, aunque fuera incluso a menor escala, se extrapolara este recurso a los demás centros educativos.

Hasta el momento se han descrito las intenciones educativas plasmadas en los programas y documentos del centro, así como la percepción que tienen los distintos implicados sobre la aplicación de dichos programas y cómo valoran este funcionamiento. En el siguiente punto se ofrece un paso más en el nivel de análisis con el objetivo de ver qué se hace, de hecho, en la práctica diaria de aula. Este apartado se relaciona fundamentalmente con la categoría de Prácticas pero, como se verá, no es posible desligarla de otros aspectos valorados en un nivel

superior (de Políticas o de Cultura), y algunos de los factores mencionados en esas categorías también aparecen en las observaciones.

4. Prácticas educativas

A continuación se presenta el análisis de los resultados del proceso de observación de dos casos concretos: Jon, en 2º de ESO, y Lucas, en 3º de ESO. En ambos, la estructura del texto es similar. Se comienza con una breve descripción de la situación del alumno y sus características personales, según la información aportada por las coordinadoras de los dos ciclos. Posteriormente se presentan los resultados del proceso de observación llevado a cabo a lo largo de 18 y 12 horas de clase, respectivamente, y de las notas de campo recogidas a lo largo del estudio que tienen relación con la propia actividad en el aula, así como otros datos sobre el alumno observado que puedan ayudar a comprender la respuesta que se le está dando y las dificultades que experimenta.

El análisis llevado a cabo en las observaciones es jerárquico; se dirige desde niveles más globales, como la estructura de participación de la tarea que realizan, hasta niveles más micro, es decir, los comportamientos de unos y otros y su interacción. Se expone posteriormente el análisis de una sesión, elegida como ejemplo de buena práctica por favorecer la aparición de conductas participativas del alumno y se finaliza con la información complementaria recogida en las notas de campo sobre cada chico.

Observando a Jon

Descripción y contextualización.

Jon es un alumno de 2º de ESO. Los profesores lo seleccionan para la investigación porque muestra tanto conductas disruptivas como de elevada pasividad en clase. De su situación familiar describen que sus padres se separaron hace tiempo y desde hace aproximadamente un año no ve a su padre y eso parece estar afectándole. Informan de conductas sobreprotectoras por parte de su madre y de su hermana, que no dan importancia a las continuadas faltas de disciplina de Jon en clase (no hacer ejercicios, no trabajar, suspender, molestar en clase).

Sus profesores, según algunas notas de campo tomadas durante el estudio de casos, describen conflictos con compañeros, en ocasiones por “dejarse llevar” o no saber pensar en las consecuencias, incluso con el que considera su mejor amigo. Las observaciones realizadas durante el recreo también hacían ver dificultades de integración con compañeros, intenta jugar con ellos pero no parece estar del todo dentro del juego. Desarrolla juegos más “agresivos”, como dar collejas a un compañero, se relaciona pegando a otros, dando la imagen de no saber contenerse o en qué punto parar, pensando que hace gracia; pero su amigo se aleja de él. Varía con frecuencia de grupos en un mismo rato del recreo, como buscando su sitio.

Además de su comportamiento disruptivo y su falta de trabajo y de las dificultades con compañeros, los profesores mencionan algunas reacciones desproporcionadas (gritando, por ejemplo, en una ocasión en que les cambiaron los grupos y no le gustaban sus compañeros), como si no pudiera controlar su ira.

Se observaron 18 sesiones de clase completas, una de ellas de tutoría, que no se incluye en los análisis generales. Aunque, como ya se ha comentado, en las ACM se organiza el currículum en ámbitos (científico tecnológico y sociolingüístico) cada profesor es responsable de una asignatura fundamentalmente, por lo que la diferenciación es clara. Las 17 sesiones observadas se corresponden con las siguientes asignaturas:

- Cuatro sesiones de Matemáticas (las cuatro organizadas en forma de U, tres de ellas con más de 25 alumnos en clase)
- Tres sesiones de Ciencias Naturales (las tres de ellas con el gran grupo, una de ellas organizada en grupos cooperativos).
- Tres sesiones de Lengua y Literatura (dos de ellas con el gran grupo, más de 25 alumnos, otra con menos de 15 alumnos).
- Tres sesiones de Lengua Extranjera (Inglés) (dos de ellas con el gran grupo –más de 25 alumnos-, una con menos de 15 organizados por parejas)
- Dos sesiones de Ciencias Sociales (ambas con menos de 15 alumnos y organizados por grupos cooperativos)
- Dos sesiones de Música (una de ellas con el gran grupo –más de 25-, la otra con menos de 15 en grupos pequeños).

Nivel de análisis 1: Estructura de participación de la tarea.

En las 17 sesiones se identificaron 26 actividades distintas. La estructura de participación más frecuente es la de *Explicación con Participación*, es decir, actividades donde el profesor combina la explicación al grupo con preguntas a los alumnos. La mitad (13) coinciden con esta estructura. Es un tipo de organización social del aula que implica una distribución en gran grupo pero que promueve cierta interacción social (suelen distribuir a los alumnos en forma de U).

El segundo tipo de estructura de participación más frecuente (en 6 ocasiones) es el *Trabajo individual*, en el que tienen que realizar algún ejercicio de manera autónoma, repasar o hacer exámenes.

En tercer lugar hemos encontrado tres actividades que combinan la *Explicación del profesor*, la *participación de los alumnos* y el *trabajo en grupo*, y estaban organizados por grupos. En las tres ocasiones, el profesor iba haciendo preguntas para que los grupos buscaran o trabajaran la respuesta y en la puesta en común iba ampliando y explicando con mayor detalle algunos contenidos académicos.

Encontramos también dos actividades que implicaban sólo *Trabajo en grupo*; estas clases estaban distribuidas de antemano por grupos pequeños.

Finalmente, las dos actividades que hemos encontrado que suponen la estructura de participación que hemos denominado *Explicación magistral* no consisten, como cabría esperar, en un discurso del profesor explicando una materia sino en el visionado de un vídeo para trabajar posteriormente contenidos relativos al mismo. Es decir, que en ninguna de las clases observadas con Jon los profesores realizaban una actividad que implicara una asunción por su parte de todo el peso del discurso.

Nivel de análisis 2: Estrategias del profesorado, interacción y comportamiento del alumno.

- **Descripción de las estrategias utilizadas por los docentes**

Uno de los principales objetivos de este estudio de casos era poder conocer, a través de la observación, lo que hacen los profesores en el aula y el tipo de estrategias que ponen en marcha en un centro que se supone especialmente experto o hábil en trabajar con alumnos con problemas emocionales y de conducta. Como se recordará del apartado del Análisis de datos de este estudio, se han dividido las estrategias del profesorado según dos dimensiones: tipo de estrategias (*instruccionales* y de *gestión* del aula) y objeto de dicha estrategia (si son *grupales* o si suponen una *atención directa* al estudiante que estamos observando). Véase en la Fig. 6.3 la frecuencia en que se ha encontrado cada tipo de estrategia a lo largo de las 17 sesiones observadas. En total, han sido identificadas 511 estrategias o actuaciones por parte de los profesores.

Como queda expuesto en la Fig. 6.3, son las *estrategias instruccionales* las más presentes en las clases observadas (74,9%). Dentro de éstas, son las grupales las más frecuentes (66,7% del total); sólo el 8,2% de las estrategias suponen que el profesor se dirija directamente a nuestro alumno. Pero, además, son las que están enfocadas a estimular la participación (preguntar a los alumnos, fundamentalmente) las más utilizadas, con una frecuencia del 28,8%, más incluso que las dedicadas a explicar contenidos académicos (15,9%).

Se observa la presencia de estrategias instruccionales dirigidas a activar conocimientos previos, a recapitular información, a facilitar la expresión oral, pero también a reflexionar sobre distintas estrategias de aprendizaje, como la manera de hacer esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos. Además de la propia organización por grupos en muchas de las sesiones, se identifican actividades de auténtico trabajo cooperativo; por ejemplo, tuvo lugar una sesión de repaso de ciencias en la que se organizó un Torneo por Equipos.

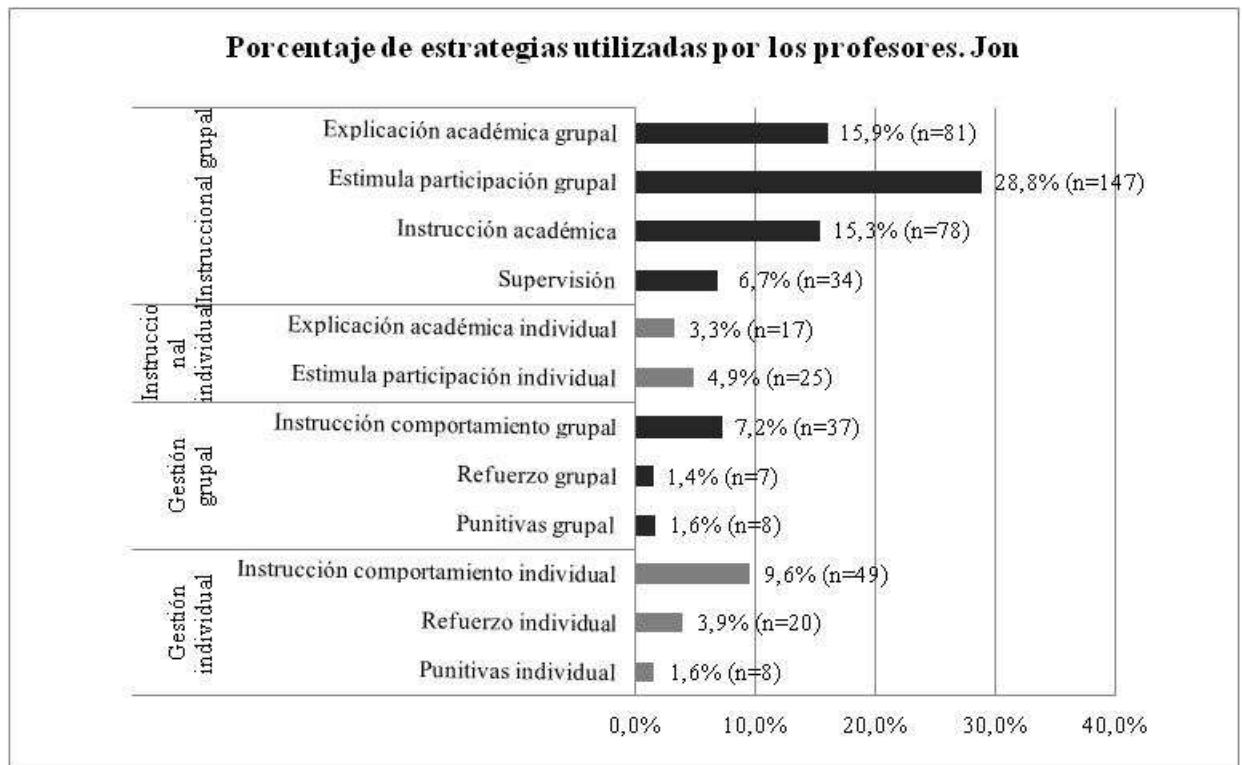


Fig. 6.3

En total, dedican el 25,3% de las estrategias identificadas a gestionar el clima de aula y manejar la conducta, ya sea de un grupo de alumnos o de todos en general (10,2%), o de nuestro alumno en particular (15,1%). Ahora bien, ¿qué hacen en concreto estos profesores para gestionar la disciplina y el comportamiento en el aula? En la Fig. 6.3 se pone de manifiesto que de los tres tipos de acciones por parte del profesor dirigidas a esa gestión, las más frecuentes son las denominadas *Instrucciones de Comportamiento*, ya sea grupales o dirigidas a Jon.

Las *Instrucciones de Comportamiento Grupal* identificadas consistían, fundamentalmente, en recordar la conducta deseada a los alumnos:

“Hemos dicho que levantéis la mano para hablar...”

“Nos callamos y nos relajamos...”

“Quiero un ambiente de repaso y de examen.”

Pero también utilizaban con frecuencia las llamadas de atención a otros alumnos por su nombre o dirigiendo algún gesto: “Luis...” “shhhh”, lo que puede ser considerado como un aviso de baja intensidad: el profesor llama de alguna manera la atención del o de los alumnos para recordar que hay algo que no están haciendo adecuadamente, como un aviso, no como un castigo. Aparece también una estrategia específicamente preventiva, en la que el profesor levanta la mano para que los alumnos, poco a poco, levanten la suya en silencio, y de esa manera no tenga que subir la voz ni mostrar enfado.

Vemos que los refuerzos y castigos, usados con una frecuencia similar, aparecen menos las acciones que avisan o recuerdan el comportamiento deseado. Los refuerzos se dan en todas las

ocasiones ante respuestas acertadas: “¡eso es!”, “muy bien”, “¡cuántas ideas!”. Las estrategias punitivas, poco frecuentes, incluyen fundamentalmente reprimendas por no portarse adecuadamente y, en una única ocasión, supone la expulsión de un alumno del aula.

- **Relación entre la estructura de participación de la tarea y las estrategias del profesorado**

Acabamos de describir las estrategias que utilizan los profesores observados en las ACM. Pero, ¿existe alguna relación entre el uso de estas estrategias y el tipo de actividad en la que están inmersos?

Para contestar a esta pregunta se agruparon las *estrategias instruccionales* en *grupales* e *individuales*, utilizando únicamente estas dos categorías más amplias, de forma que se facilitara la interpretación de las posibilidades que ofrecen unas u otras actividades. Tanto con Jon como con el resto de observaciones se exponen los porcentajes que cada tipo de estrategia supone dentro de una estructura de participación concreta. Dado que la frecuencia de los distintos tipos de actividades varía bastante y nos encontramos con algunas estructuras muy poco frecuentes, debemos tomar la comparación de los porcentajes con cautela, aunque en todo caso se pueden extraer algunas conclusiones importantes.

En la Fig. 6.4 se comprueba cómo en las actividades que permiten una mayor participación de los alumnos es más frecuente poner en marcha estrategias instruccionales individualizadas y se dan más interacciones académicas entre el profesor y el alumno. La estructura de las ACM está pensada precisamente para desarrollar actividades de trabajo en grupo, donde, la interacción profesor-alumno es más directa. Bien es cierto que de las actividades observadas eran más frecuentes las que combinaban *Explicación del profesor* + *participación* de los alumnos y no se ponen en marcha tantas estrategias instruccionales individuales. Pero aun así, parece claro que este tipo de clases (ACM) facilitan las actividades de interacción social, una mayor participación del alumnado y la aplicación de estrategias más individualizadas por parte de los profesores.

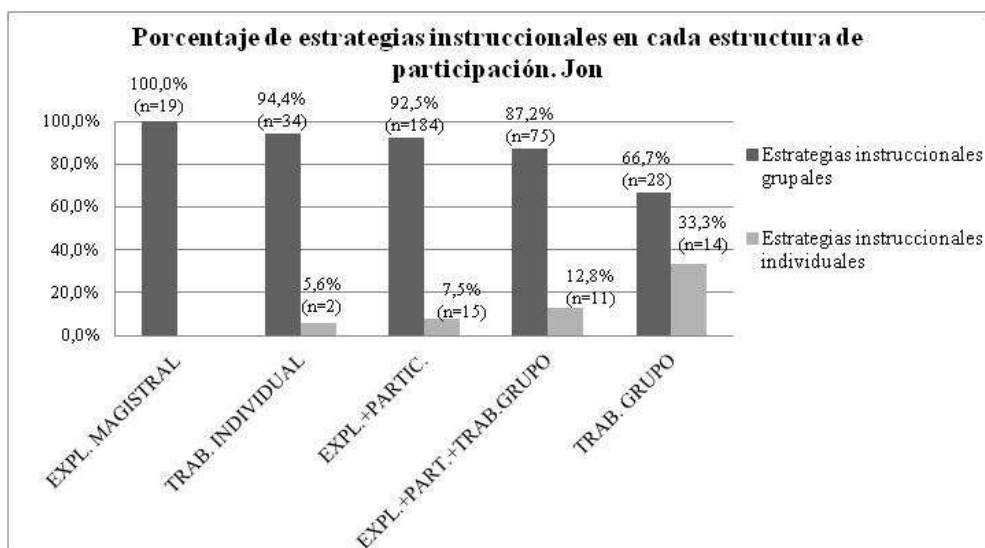


Fig. 6.4

Como habíamos visto, el porcentaje total de estrategias de gestión de aula es bastante bajo en comparación con las didácticas. En total fueron identificadas 129 estrategias de este tipo y la mitad tienen lugar en actividades que consisten en *explicación + participación*. Entre las actividades que suponen algún tipo de *trabajo en grupo* (ya sea sólo trabajo en grupo o combinado con explicaciones y preguntas del profesor) acumulan el 25% de estas estrategias de manejo del aula. En la Fig. 6.5 se puede observar cómo se distribuyen las estrategias de gestión de la disciplina dentro de cada tipo de estructura de participación. Primero hemos de tener en cuenta que sobre todo están presentes en las actividades que implican *explicación del profesor y participación del alumno*, que son, además, las actividades más frecuentes. Por ello la interpretación de los porcentajes en el resto de estructuras de participación debe hacerse con cautela. Es llamativo que sólo aparecen estrategias punitivas en las actividades de *Explicación + Participación*, *Trabajo Individual*, y *Trabajo en Grupo*. Los refuerzos parecen más presentes en actividades donde se trabaja en grupos y es en este tipo de actividades donde apenas es necesario avisar o recordar o a Jon cuál debe ser su comportamiento.

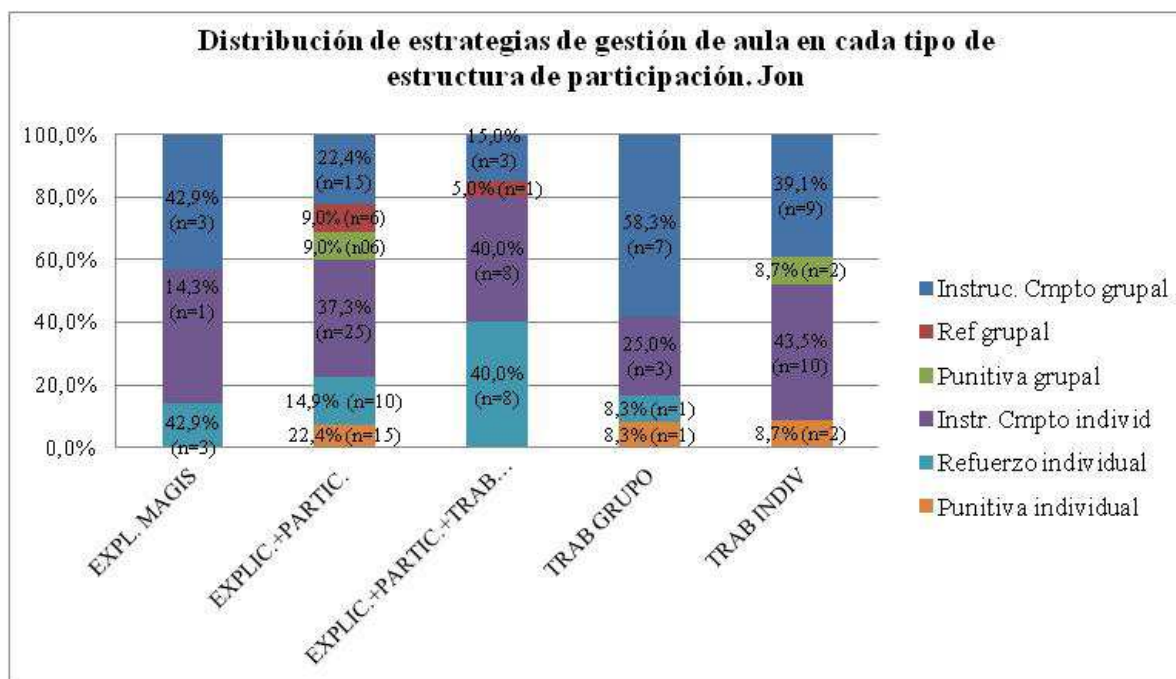


Fig. 6.5

• Implicación de Jon

Hasta ahora se han descrito aspectos relacionados con la organización de la respuesta educativa en el aula (la estructura de participación y las estrategias del profesorado), pero nos interesaba también saber lo que hace el propio alumno en estas actividades y en qué medida participa o, por el contrario, se muestra fuera de la actividad e incluso la interrumpe. Aun siendo muy relevante para nuestros objetivos analizar la interrelación entre el contexto, las estrategias docentes y el tipo de comportamiento del alumno, nos parece importante describir primero la presencia de dichas conductas.

Como se puede observar en la Tabla 6.1, del total de conductas de Jon observadas en las sesiones, la mitad corresponden a un comportamiento que demuestra implicación y la otra mitad a conductas de desenganche de la tarea. Dentro de las conductas de implicación, encontramos un mayor número que suponen algún tipo de actividad por parte del alumno (37,6%), más allá de atender y escuchar al profesor o leer en voz baja, que serían de *implicación pasiva* (un 13%). Por otra parte, dentro de los de falta de implicación existe un porcentaje similar entre los comportamientos que suponen interrupción (27,7%) y los que indican esencialmente pasividad (21,7%).

De estos datos, de momento, podemos concluir que, cuando el alumno está enganchado en la tarea, suele ser más frecuente que el tipo de actividad requiera acción por parte del alumno (ya sea participar oralmente con el profesor o compañeros o escribir) que simplemente atender a la explicación del profesor o un compañero o leer un texto.

Tabla 6.1. Porcentaje de comportamientos de *Implicación* y *Falta de Implicación* de Jon

| | Tipo de comportamiento del alumno | % | N |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------|-----|
| Implicación | Implicación activa | 37,6% | 58 |
| | Implicación pasiva | 13,0% | 168 |
| | Total | 50,6% | 226 |
| Falta de implicación | Falta de implicación - disrupción | 27,7% | 124 |
| | Falta de implicación (pasiva) | 21,7% | 97 |
| | Total | 49,4% | 221 |

Ahora bien, entendemos que la mayor o menor presencia de un tipo de comportamiento está fundamentalmente asociado a la estrategia que usa el profesor y el tipo de estructura de participación en la que los comportamientos de ambos se sitúan y articulan. En los siguientes apartados analizaremos con más detalle la relación encontrada entre estas variables.

- **Comportamiento de Jon según la Estructura de Participación de la actividad**

El primer nivel de análisis que habíamos presentado es la *Estructura de participación de la tarea*. En la Fig. 6.6 está expuesta la frecuencia en que se ha encontrado cada conducta dentro de las distintas estructuras de participación. Uno de los aspectos más relevantes es la elevada frecuencia de conductas de implicación activa en las tareas que implicaban *Explicación+Participación+Trabajo en grupo* o únicamente *Trabajo en grupo*, donde más de la mitad de sus comportamientos suponen un papel activo en el aula.

Por otro lado, las conductas de falta de implicación que suponen una actitud pasiva son bastante frecuentes en las tareas que combinan *Explicación y participación*. La disrupción aumenta en tareas que suponen *Trabajo individual*, siendo ésta la conducta más frecuente en ellas.

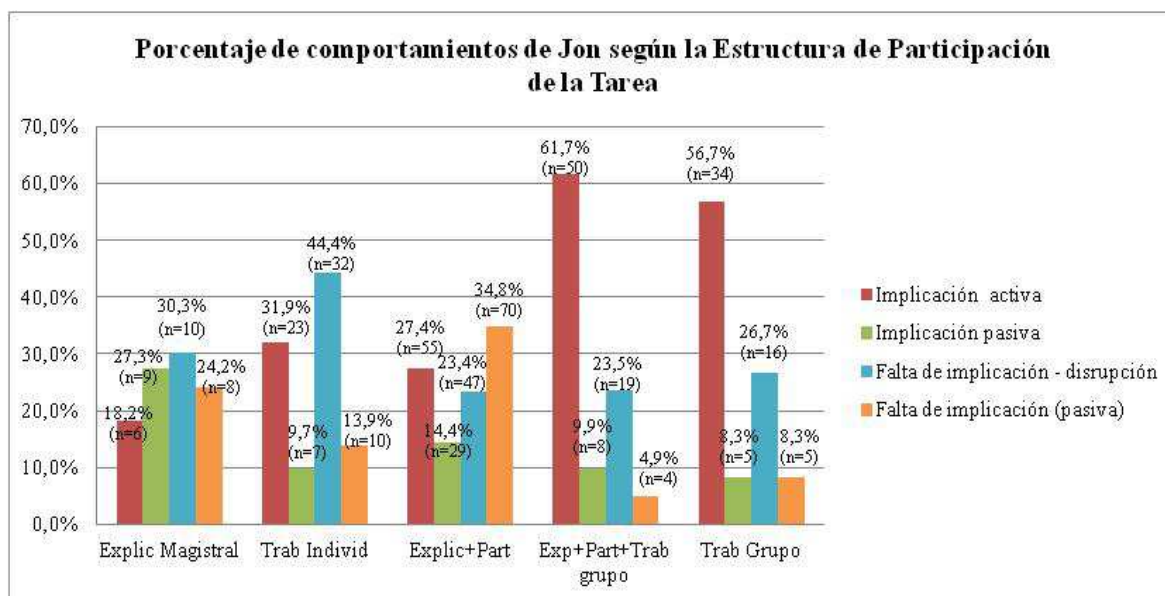


Fig. 6.6

Aunque esta figura ya avanza algunos elementos importantes que facilitan la inclusión (como implicación) de alumnos con problemas emocionales y de conducta, las estrategias que utiliza el profesor son esenciales en el desarrollo de unos y otros comportamientos. En los dos subapartados que acabamos de describir se ve una relación entre la estructura de participación de la tarea y el comportamiento del profesor y de los alumnos. Es en las actividades que incluyen trabajo en grupo donde el profesor desarrolla más *estrategias instruccionales individuales*, aparecen más *refuerzos* y el alumno muestra mayores grados de implicación. Aunque este hecho pone de manifiesto esa relación entre las tres variables, pretendíamos analizarla en profundidad, de forma más acorde con nuestro marco teórico, y teniendo en cuenta también la dimensión temporal de la sesión. Dado que un análisis funcional y profundo en todas las sesiones sobrepasa los objetivos de esta investigación consideramos que, analizar lo que ocurre en una de las sesiones donde Jon participa con más frecuencia y muestra menos comportamientos de falta de implicación, puede ser útil para entender esa relación entre lo que hacen el profesor y el alumno. En el siguiente apartado se describe brevemente dicho análisis.

• Análisis de la interacción entre profesor y Jon en una sesión

Se procedió a seleccionar una actividad teniendo en cuenta que aglutinara el mayor porcentaje de conductas de implicación y el menor de disrupción o falta de implicación. Se eligió la sesión 10 (véase Tabla 6.2 para la distribución de conductas del alumno). En esta clase, del ámbito sociolingüístico (asignatura de Ciencias Sociales), se desarrollaron dos actividades a lo largo de toda la sesión. La primera corresponde a una estructura de participación que combina la *explicación del profesor*, el *trabajo en grupo* y la *participación oral* de los alumnos. La segunda se caracteriza por una estructura de *Explicación + participación*. En los siguientes

apartados se describe brevemente el contexto de la sesión, su desarrollo general y las estrategias utilizadas en relación con las conductas de Jon.

Tabla 6.2. Porcentaje de conductas de Jon en la sesión10

| Sesión 10 | |
|------------------------------------------|--------------|
| No implicación con comportamiento pasivo | 0% |
| Disrupción | 5,3% (n=2) |
| Implicación activa | 78,9% (n=30) |
| Implicación Pasiva | 15,8% (n=6) |

Sesión 10. Clase de ámbito sociolingüístico: Ciencias Sociales.

Contexto: Están sentados en la salita (ver Fig. 6.2) divididos en tres grupos, un total de 14 alumnos. El profesor está sentado sobre una mesa cerca de los grupos. Esta actividad dura 50 minutos aproximadamente.

Descripción de la sesión:

Antes de moverse a la salita divididos por grupos, Jon está sentado separado de su grupo, porque se había negado a trabajar con ellos en la sesión anterior y la profesora le había dicho que si no quería estar con ellos se separara (lo llaman “congelarse”). El profesor de Ciencias Sociales, Rafa, quitando hierro y utilizando el humor, le llama: “¡Anda, Jon, vente p’acá! ¡no seas tonto!”. Una vez situados por grupos, el profesor comprueba que todos han hecho la tarea que había mandado para casa (tenían que buscar información de distintos personajes en internet). Les pide que pongan en común en cada grupo la información recogida y luego lo preguntará. Le dice a Jon que él será el portavoz de su grupo.

Mientras los grupos ponen en común su información, Jon participa activamente y escucha a sus compañeros y el profesor se pasa por los grupos viendo lo que comentan.

Una vez terminado el tiempo de puesta en común centra su atención en lo que ellos llaman los “aprendo a”, y les pregunta qué han aprendido en las sesiones anteriores. Van comentando los alumnos que han aprendido a hacer esquemas, a subrayar, etc. Rafa, después de resumir lo que han aprendido retomando sus comentarios, les dice que ahora van a aprender a hacer cuadros sinópticos. Explica en qué consiste un cuadro sinóptico y comienza a hacer preguntas para ir rellenando un cuadro sinóptico del tema con la información que han recogido. Jon levanta la mano, el profesor le señala y tras su respuesta lo valora positivamente: “Muy bien” y continúa preguntando. Jon sigue levantando la mano y aunque Rafa primero le dice a él, se da cuenta de que ya había contestado: “Jon... Ah, no, tú no que ya has dicho una, ahora le toca a otro...” y va preguntando a otros alumnos, mientras Jon sigue atento el proceso.

Una vez decidido de manera general qué información tienen que recoger en el cuadro, da tiempo a cada grupo para que vayan rellenando su cuadro sinóptico. De nuevo, leen y hablan en cada grupo y Jon se muestra atento y participativo, aunque también contesta una pregunta de un amigo que no está relacionada con el tema. El profesor de nuevo supervisa por las mesas.

Es momento de ponerlo en común y rellenar un cuadro en la pizarra. Va alternando sus preguntas a los grupos, y rellenando los cuadros, mientras Jon escribe y está atento a la pizarra. Tras un error de un alumno, Jon contesta en alto. Rafa, de nuevo afirma: “Muy bien”, y amplía la respuesta de Jon con una explicación a todos los alumnos. Vuelve a preguntar a su grupo y de nuevo Jon, buscando la respuesta en sus apuntes, lo dice en voz alta. Rafa sigue ampliando su respuesta y preguntando a todos en general. Jon contesta en varias ocasiones y, cuando en un momento le cuesta expresarse, el profesor le anima a decirlo con sus propias palabras. Con las dudas de otra alumna utiliza el sentido del humor y gestos algo exagerados, y continúa preguntando y ampliando las respuestas de los alumnos. Cuando hay algo que no saben, les anima a buscarlo en su cuaderno “(¡Venga, a buscar, a buscar, a buscar...!). Todos ellos están atentos y participan activamente, igual que Jon.

Tras decirles que deben completar el cuadro para casa y aclarar algunas dudas de la tarea, cambia de actividad. Va a empezar material nuevo y comienza con unas preguntas de activación de conocimientos previos (“A ver, ¿qué sabéis de la Reforma y la Contrarreforma?”), recoge todas las ideas y refuerza su participación (¡Vale, cuántas ideas!). Un alumno comienza a leer pero se salta el título y Rafa le para: ¡Jonathan, te has saltado el título y es lo más importante!”. Dedicar unos tres minutos a recoger ideas de los alumnos acerca de lo que el título significa. Participan 3 o 4 alumnos mientras los demás, incluido Jon, están atentos en silencio. Tras terminar de leer el texto, les pregunta por lo más importante. Jon responde muy activamente en varias ocasiones, a lo que el profesor añade más explicaciones o nuevas preguntas dirigidas a él o a todos los alumnos en general.

Termina pidiéndoles una tarea sobre este último tema y, al ver a Jon levantarse, le pregunta si no lo apunta en la agenda. Jon explica que se ha levantado justo para cogerla.

Del total de estrategias que utiliza en esta sesión, un 75% son estrategias instruccionales grupales: una mayoría (34,4%) suponen la estimulación de participación (preguntas a los alumnos), aunque también son frecuentes las explicaciones (23,40%).

Sólo un 10,9% de las que utiliza son estrategias individuales, pero eso no implica que no haya una interacción cercana entre el profesor y Jon, cuando de hecho éste participa muy activamente y responde oralmente con elevada frecuencia, sin que sea necesario que el docente le pregunte directamente a él. El profesor sólo utiliza una *estrategia de gestión de aula general*, elogiando la cantidad de ideas que habían aportado entre todos. Encontramos un 12,6% (8 en total) de estrategias de gestión individuales, siendo la mitad de ellas un refuerzo tras la participación apropiada de Jon; es destacable que el profesor no refuerza todas las aportaciones de Jon, al menos directa o explícitamente, pero vuelve a preguntarle en algunas ocasiones (no siempre, porque reparte sus preguntas entre todos los alumnos) y amplía o explica con profundidad algunas de sus respuestas. El detalle final, cuando Jon se levanta de su silla y el profesor le pregunta qué va a hacer, demuestra un elevado nivel de control sobre la clase y una intención claramente preventiva.

Jon, por su parte, participa activamente en la clase un total de 30 veces, contestando en alto, levantando la mano, hablando con sus compañeros (que supone un 78,9% de sus conductas en esa hora de clase) y sólo identificamos una conducta de falta de implicación, pero que consiste únicamente en responder a un compañero acerca de un tema no relacionado con el trabajo, algo que dura apenas unos segundos porque se vuelve a poner a trabajar en su grupo sin dificultad y sin alterar en ningún momento la marcha de la clase (por lo que el profesor no presta ninguna atención a esta conducta). No hay ningún momento en que se identifique que Jon está despistado o con una actitud pasiva.

En resumen, hemos visto que en esta “buena” clase no se utilizan muchas estrategias de gestión, pues parece que no son necesarias ni si quiera de forma grupal para otros alumnos.

No hay muchas interacciones académicas individuales con Jon pero ya de por sí la actividad favorece un contacto más cercano; Jon participa oralmente muchas veces y en varias ocasiones el profesor refuerza su participación (“*eso es*”), o le vuelve a preguntar tras su respuesta. Pero Jon participa en muchos momentos sin que sea necesario que el profesor le pregunte directamente a él; es decir, el docente hace una pregunta en general y él levanta la mano o directamente contesta. Se ve en este caso una clara influencia de la estructura de la actividad, es decir, al ser pocos alumnos, divididos por grupos y el profesor entablado un diálogo con ellos, se produce una demanda importante de participación activa de los estudiantes. Incluso destaca también que el profesor no refuerza continuamente todas las respuestas de todos los alumnos de forma explícita, pero sí al principio y, el hecho de que luego le vuelva a preguntar a él después de alguna de sus aportaciones es lo que parece funcionar como refuerzo positivo. Algo que parece claro es que se reparte el peso del discurso del aula entre todos los alumnos.

El trabajo en grupo, aunque puede facilitar también una mayor disrupción por facilitar el contacto entre los estudiantes, parece servir también para que los propios alumnos redirijan la conducta de sus compañeros, colaborando con él en la tarea encomendada y reforzando, probablemente sin ser conscientes de ello, su implicación en la actividad.

Además de esta “buena sesión”, hemos presenciado otras donde el comportamiento de Jon era más conflictivo y consideramos importante analizar algunos de los aspectos observados en estas clases para recoger los recursos que utilizan los docentes y cómo se enfrentan a estos momentos. Aunque en total encontrábamos más conductas disruptivas que pasivas (27% frente a un 21%), las sesiones donde menos implicación había concentraban sobre todo conductas pasivas. Es en la asignatura de Matemáticas en la que más conductas de este tipo encontrábamos (algo que coincidía con la percepción de la propia profesora). Se basaban fundamentalmente en conductas de pasividad, no llevar los deberes hechos o estar la mayor parte de la clase distraído; resultaba especialmente difícil a la profesora que se enganchara y mejorara su conducta. Eran clases con una estructura de participación que combinaba *Explicación* de la profesora con *Participación* de los alumnos. Estaban sentados en forma de U y la docente explicaba y

preguntaba a la vez a los chicos y chicas de la clase. Jon apenas miraba a la pizarra y estaba totalmente distraído. La profesora no se dirigía directamente a Jon, aunque utilizaba en varias ocasiones avisos de baja intensidad y con tono cariñoso para intentar asegurar su participación (le miraba, o se acercaba y le colocaba la cabeza recta para que no se tumbase, sin apenas decir nada). En las ocasiones en que le hacía participar o le ayudaba a contestar, conseguía que se mantuviera atento durante algunos minutos, aunque no aseguraba su implicación para el resto de la sesión.

Otro aspecto destacable, por lo que informa acerca de la relación que se intenta establecer con todos los alumnos, es el acercamiento de la profesora un día que había estado especialmente pasivo. Ésta se quedó hablando con algunos estudiantes, él entre otros. Cuando entró en el despacho ella le animó a que trabajara un poco, que si no sabía algo se lo preguntara, siempre con un tono de voz tranquilo y cariñoso.

Sin embargo, no siempre surtió el efecto deseado o fue suficiente acicate. Aunque el profesor de Ciencias Sociales había expresado que Jon estaba mejorando, más tranquilo, a gusto con su grupo y participativo, apenas tras una semana de esta reflexión, la profesora de Matemáticas contó que se negaba a hacer nada y él mismo decía que como no sabía Matemáticas, “*pasaba*” de trabajar. Ella le pidió que en el recreo copiara una cosa con un compañero; como no lo hizo, le puso de sanción acudir el “sábado de estudio”, con una nota en la agenda para su madre. No acudió el sábado ni llevó la nota firmada, lo que había ocurrido en varias ocasiones. La sanción que se aplicó con él fue la de dejarle toda la mañana fuera de clase, hasta que llevara las notas de la agenda firmadas. La profesora comentó que llamaría a su madre para informarle de lo sucedido.

Como hemos visto, junto con actuaciones más preventivas, aparece también el uso de algunas **estrategias que son punitivas**: por ejemplo, mandarle a él solo a la salita a trabajar cuando se había enfadado mucho al hacer los grupos nuevos por tocarle con alguien que no quería; también tras el conflicto en Matemáticas por no llevar las notas firmadas ni cumplir el castigo, la profesora aplicó una sanción claramente excluyente: estar todo el día fuera de clase haciendo deberes, pero no en su aula. Estas acciones son sancionadoras y punitivas, aunque claramente distintas de la expulsión del aula tras un comportamiento disruptivo (en vez de ello se le separa de sus compañeros, algo parecido a un “tiempo-fuera”), o de la expulsión del centro (que habría sido una opción probable en otro centro tras varios avisos e incumplimiento de normas y castigos de forma reiterada).

Otros aspectos complementarios.

Además de lo descrito en los apartados anteriores, queremos destacar otra información recogida a través de notas de campo y observaciones.

Parece existir una gran variabilidad en el comportamiento de Jon, que en ocasiones se muestra muy interesado (como en CC. Sociales) y en otros momentos manifiesta rabietas o conductas pasivas. Esta variabilidad hace que los profesores lo interpreten como una combinación entre causas internas (querer llamar la atención) y familiares. Por ejemplo, el docente de CC. Sociales lo expresaba así:

“Es un caradura, literalmente un caradura. (con tono de voz cariñoso) ¿Tú has visto lo bien que estaba antes trabajando? Es que es increíble. Tiene un cable cruzao. Es que estoy convencido de que lo que le pasa es que quiere llamar la atención. Unas veces le sale el pronto ése y le da por hacer el cabra y así llama la atención. Otras, como hoy, se pasa el rato diciendo: sí, profe, y levantando la mano. Estoy convencido de que lo que busca es atención, por todo lo que arrastra detrás.”

La profesora de Matemáticas, al ver que no conseguía que cumpliera ningún castigo ni hablara con su madre, lo entendía así:

“Tiene algo en la cabeza, es tan terco y orgulloso”.

Llamaba la atención que el profesor de CC. Sociales creía que su comportamiento dependía de cómo estuviera cada día, y que apenas tenía que ver con las asignaturas. No obstante, lo que se pone de manifiesto en nuestras observaciones es que precisamente en su asignatura el comportamiento de Jon es bastante positivo y es en Matemáticas donde muestra menos implicación. Por otro lado, aunque el profesor expresaba esta idea, él mismo era consciente de la potencia que tenían las ACM y la metodología cooperativa para ayudar a alumnos como Jon.

No se hizo una derivación al CAF, a pesar de considerar los profesores que había aspectos familiares que estaban incidiendo claramente en su conducta. Sin embargo, no se consideraban lo suficientemente graves y tampoco se entendía que fuera un caso donde fuera necesaria una terapia personal o familiar. Los profesores habían tenido varias entrevistas con la madre para tratar de solucionar las dificultades que estaba presentando Jon, aunque no tenemos más datos sobre los temas tratados y la forma en que se realizaron dichos contactos.

Lamentablemente, ni la madre ni Jon estaban suficientemente satisfechos con el centro y, tras las calificaciones obtenidas en Junio (con algunas asignaturas suspensas), decidieron cambiar de centro educativo en el curso siguiente.

Observando a Lucas

Descripción y contextualización.

Lucas es un alumno que se encontraba repitiendo 3º de ESO, que había estado durante todo el curso anterior escolarizado en un Hospital de Día/ Centro Educativo-Terapéutico (CET), por dificultades de salud mental. Antes de acudir a este centro se encontraba en el P. Piquer cursando de forma ordinaria 1º y 2º de ESO. Había tenido episodios psicóticos y un

comportamiento muy alterado en el centro educativo, como reírse sin motivo, presentaba soliloquios, introversión exagerada, obsesiones, problemas de control de esfínteres y de higiene personal, agresividad, incapacidad para aceptar un “no”, reacciones desproporcionadas y comportamiento exagerado, por lo que era bastante rechazado por sus compañeros. En el momento del estudio continuaba con medicación y revisión por parte de Salud Mental.

Desde noviembre de ese curso se había reincorporado al centro de manera flexible y paulatina: durante los primeros meses entraba a 2ª hora y se quedaba en el centro sólo dos horas –la primera hora es difícil dado el efecto de su medicación; desde Semana Santa, entraba a 2ª hora y se iba una hora antes que sus compañeros. Los profesores habían planificado de forma conjunta en qué grupo podía estar mejor acogido. La PT realizaba con él un seguimiento especial, le recogía cuando llegaba al centro, le acompañaba a su clase y de la misma manera a la salida y en el recreo; este acompañamiento se había ido reduciendo y en el recreo él ya estaba solo; también trabajaba con él una hora semanal para supervisar la organización de deberes y estudio y desarrollar sus habilidades sociales.

La opinión de la PT y de otros profesores era que, aunque estaba mejor que cuando se había ido al CET, todavía no estaba en condiciones adecuadas para aprender, y su adaptación al centro, aunque estaba todo el mundo implicado, no iba a poder hacerse adecuadamente porque su tratamiento todavía no había tenido el efecto suficiente. Sin embargo, él mostraba mucha ansiedad por recuperar las clases y volver al centro educativo, por lo que su psiquiatra había recomendado que se reincorporara.

Se observaron 12 sesiones completas:

- Dos clases de Lengua y Literatura (en desdoble, con menos de 15 alumnos)
- Tres clases de Lengua Extranjera (Inglés) (también en desdoble, menos de 15 alumnos, sentados alrededor de una mesa grande).
- Una clase de Música (en desdoble, menos de 15 alumnos)
- Una clase de Religión (todo el grupo, 24 alumnos)
- Una clase de Biología (todo el grupo, 24 alumnos)
- Una clase de Ed. Plástica y Visual (todo el grupo, 23 alumnos)
- Una clase de Ed. Física (todo el grupo, 24 alumnos)
- Una clase de Matemáticas (desdoble, menos de 15 alumnos)

Nivel de análisis 1: Estructura de Participación de las tareas. Lucas

En las 12 sesiones observadas han sido identificadas 31 actividades distintas. La mayoría de éstas coinciden con dos tipos de estructuras de participación: o bien la combinación de *explicación del profesor con preguntas a alumnos* (12 actividades), o bien el *trabajo individual* (13 actividades) En cuatro ocasiones encontramos también *explicaciones magistrales*, aunque la duración de las cuatro es muy corta y aparece siempre combinada con alguna otra actividad.

Una de las sesiones, en concreto la que corresponde a Educación Física, consiste en dos actividades que suponen *trabajo en grupo*.

En la mayor parte de las sesiones observadas los alumnos estaban sentados de forma tradicional, por parejas, en clase. En una sesión estaban sentados en torno a una misma mesa grande, parecida a la estructura en U descrita para las observaciones realizadas con Jon. Sin embargo, es necesario hacer dos matices. En primer lugar, la mayoría de las sesiones observadas (7) correspondían a un desdoble, es decir, que Lucas estaba en clases con menos de 15 alumnos. En segundo lugar, queremos destacar el hecho de que en 9 de las 12 sesiones, aunque los alumnos estaban sentados por parejas o incluso podían elegir dónde o con quién sentarse, Lucas se situaba en una mesa al lado de la ventana, en el final del aula y aislado del resto de compañeros. En varias ocasiones se pudo comprobar cómo era una elección propia la de separarse de los demás. De hecho, en las otras tres ocasiones donde estaba sentado con algún compañero (dos clases de Lengua) o a su lado (en Educación Física), era porque el profesor así lo había decidido y le decía dónde debía situarse o incluso pedía a un compañero que se sentara con él.

Nivel de análisis 2: Estrategias del profesorado, interacción y comportamiento del alumno.

• Descripción de las estrategias utilizadas por los docentes en el caso de Lucas

En la Fig. 6.7 se recoge la frecuencia de aparición de las distintas estrategias a lo largo de las 12 horas de clase observadas.

Del total de estrategias identificadas, tres cuartas partes (78,2%) son instruccionales, mientras sólo el 21,8% corresponde a estrategias encaminadas a gestionar el comportamiento y la disciplina.

Centrándonos en el tipo de estrategias instruccionales que utilizan los profesores de Lucas, encontramos que la mitad del total (50,3%) corresponde a *estrategias grupales*, con una mayor presencia de *explicaciones* (16,8%) y un porcentaje menor de *preguntas* a los alumnos (12,8%) o de *instrucciones* para realizar ejercicios (12,6%). El total de estrategias de *supervisión* es de 8,1%. Las interacciones académicas individuales alcanzan un 27,9%; esto significa que aproximadamente uno de cada cuatro mensajes o conductas de los profesores van dirigidos de manera explícita a Lucas; sobre todo encontramos explicaciones o instrucciones sobre los ejercicios que debe realizar (18,2%), como por ejemplo, indicarle por dónde tiene que leer, qué ejercicio le toca, o cómo responder a un problema.; aunque también aparecen preguntas en menor medida (9,7%), como pedirle que lea o hacerle alguna pregunta encaminada a recoger o activar conocimientos previos o a recapitular y repasar algún contenido que ya se ha trabajado pero es necesario para la siguiente actividad.



Fig. 6.7

Pasando ahora al análisis de las estrategias de gestión de la disciplina, aparecen más interacciones individuales (un total de 13,5% de estrategias de gestión de aula individuales) que grupales, fundamentalmente porque los profesores dan frecuentes *Instrucciones sobre el comportamiento* deseado a Lucas (10,1%), al que refuerzan en un 2,8% de las ocasiones en que actúan y al que apenas regañan (0,6%, sólo en 3 momentos). De las *instrucciones sobre el comportamiento* de Lucas, encontramos muchas que le recuerdan el momento en el que se encuentra de clase (“ahora toca Plástica, Lucas, no Inglés”), pero también acerca de comportamientos básicos (como “te he dicho varias veces que no nos estiramos tanto en clase”, “no tires las cáscaras al suelo”, “coge y tira el clínex...”, “ponte aquí que no puedo hablar con alguien a quien no veo...”) ante conductas que resultan desajustadas en el aula.

De entre las estrategias de gestión de disciplina grupales (no enfocadas a Lucas sino al grupo o algún otro compañero), las más frecuentes son las *instrucciones de comportamiento grupal* (3,8% del total). En estas clases utilizan frecuentes avisos con amenazas acerca de las consecuencias (negativos, ceros, etc. “Ismael, vas por dos negativos, sigue hablando...”), pero también las frases que recuerdan el comportamiento que se desea: “Marcos, calladito”, “Ahora sólo hablamos según el turno de palabra”, “Shhh, cada uno a lo vuestro”).

Encontramos un 1,8% de estrategias punitivas, donde los profesores regañan a algún alumno, o ponen algún castigo, como venir al día siguiente a las 8 de la mañana o incluso la expulsión de clase (en dos ocasiones).

La siguiente estrategia en frecuencia aparece con Lucas pero no lo habíamos encontrado con Jon. Es la de *Instrucción para integración* (1,6%). Como se recordará, consiste en instrucciones

o peticiones a otros alumnos para que ayuden o colaboren en la integración social, en este caso de Lucas; por ejemplo, encontramos varias peticiones a compañeros para se sienten con él o, en el caso de Educación Física, cuando una alumna se mostraba agobiada y molesta por tener que hacer algo en colaboración con Lucas y él no saber hacerlo, el profesor habló con ella aparte para suavizar y relajar la situación, explicándole los motivos por los que era necesario que colaboraran.

Finalmente, encontramos algunos (pocos) *refuerzos* ante respuestas adecuadas o un buen trabajo por parte de algún alumno o un grupo (sólo en 6 ocasiones, un 1,2%).

- **Relación entre la estructura de participación de la tarea y las estrategias del profesorado**

También en el caso de Lucas nos interesaba conocer en qué medida puede existir una relación entre el tipo de actividad y organización social de las mismas y las estrategias que los docentes ponen en marcha. De hecho, ya se observan algunas diferencias respecto al funcionamiento en las clases de Jon, tanto en el tipo de actividades (pocas que implican trabajo en grupo) como en las estrategias que utilizan (aspecto que discutiremos más adelante, aunque de momento ya podemos apuntar hacia un mayor número de interacciones individuales entre el profesor y Lucas).

En la Fig. 6.8 se puede ver la distribución, dentro de cada tipo de estructura de participación, de las estrategias instruccionales, ya sean grupales o individuales. Recuerde el lector que, de la misma manera que con Jon, la frecuencia de actividades con un tipo u otro de estructura de participación es muy distinta; por ello es lógico que en las que son menos frecuentes (como *explicación magistral* o *trabajo en grupo*) también aparezcan menos estrategias del profesorado (en datos brutos) y la interpretación, en estos casos, debe hacerse con cautela. Sin embargo, hay algunos elementos muy claros que son especialmente relevantes. En concreto, el hecho de que las interacciones instruccionales individuales son más frecuentes en sesiones que suponen trabajo individual de los alumnos que en el resto; y que asimismo dentro de esas mismas actividades son más frecuentes incluso que otras estrategias instruccionales dirigidas al grupo en general o a otros compañeros. En el resto de actividades las estrategias académicas individuales suponen alrededor del 20% de las conductas del profesor.

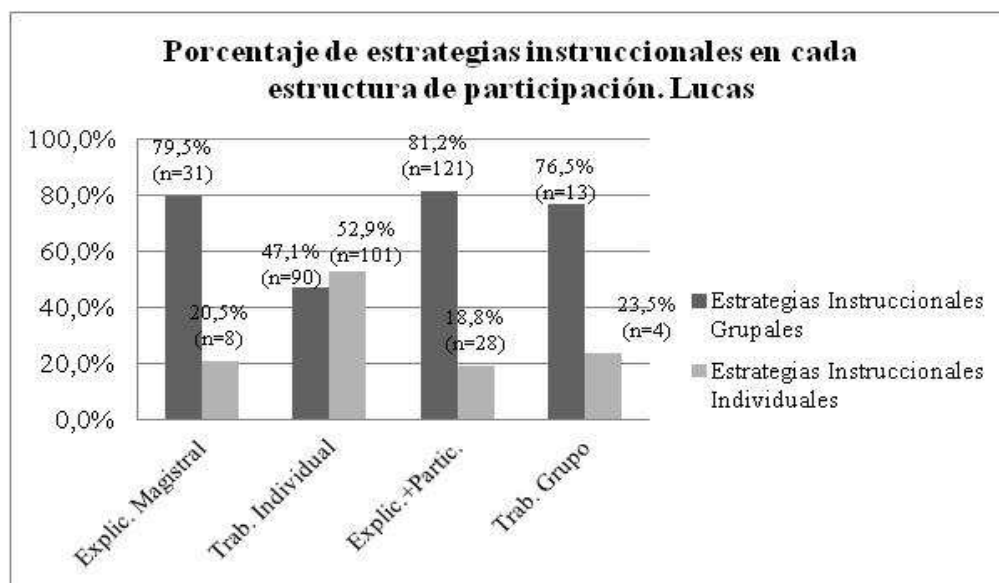


Fig. 6.8

En cuanto a la distribución de las estrategias de gestión del aula en función de la estructura de participación de la tarea, podemos observarla en la Fig. 6.9. Entre las conclusiones que se pueden extraer de esta figura, la primera sería que cuando se realizan actividades más cooperativas es menos necesario dar a Lucas instrucciones individuales acerca de cómo comportarse que cuando los alumnos asumen un rol más autónomo (en actividades de *explicación* y *participación* o *trabajo individual*). También aparecen menos refuerzos individuales cuando la implicación activa de los alumnos no es requerida, y los docentes pueden utilizar este recurso en mayor proporción en actividades que combinan su explicación con preguntas a los alumnos o en otras que requieren su colaboración con otros compañeros.

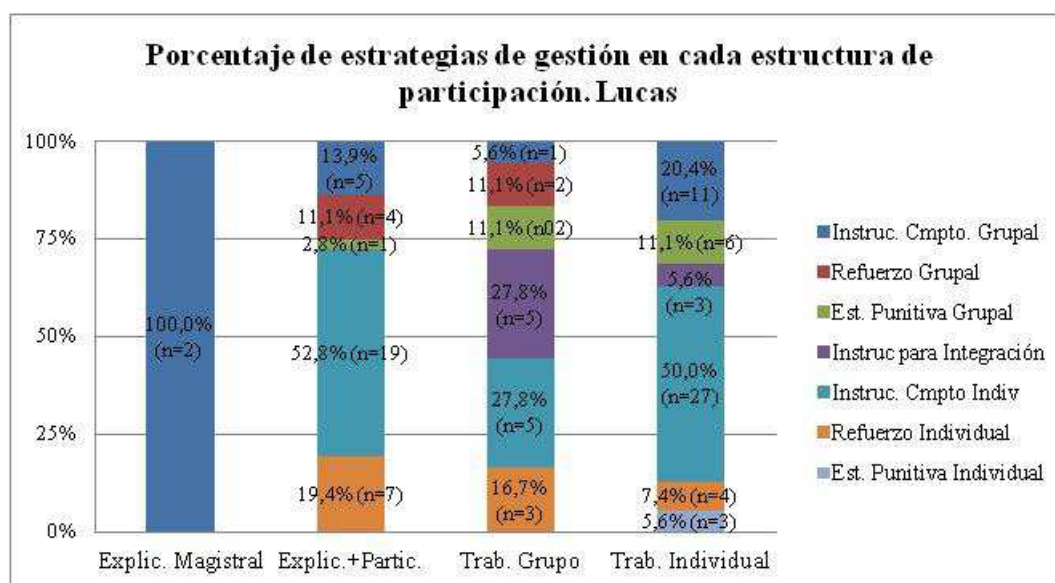


Fig. 6.9

- **Implicación de Lucas**

El comportamiento de Lucas en las sesiones observadas se reparte aproximadamente por igual entre conductas de implicación en la tarea (52,5%) y de falta de implicación (47,4%). De los comportamientos que reflejan que está implicado en la actividad encontramos una mayor frecuencia cuando esta requiere su implicación activa y menor cuando supone una actitud más pasiva (véase Tabla 6.3). Cuando Lucas no está implicado en la tarea, muestra menos conductas disruptivas y más de pasividad.

Tabla 6.3. Porcentaje de comportamientos de *Implicación* y *Falta de Implicación* de Lucas

| Tipo de comportamiento del alumno | | % | N |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-------|-----|
| Implicación | Implicación activa | 38,9% | 169 |
| | Implicación pasiva | 13,6% | 59 |
| | Total | 52,5% | 208 |
| Falta de implicación | Falta de implicación – disrupción | 15,4% | 67 |
| | Falta de implicación (pasiva) | 32% | 139 |
| | Total | 47,4% | 206 |

- **Comportamiento de Lucas según la Estructura de Participación de la Tarea**

En la Fig. 6.10 está expuesta la distribución de los distintos tipos de comportamientos de Lucas en función de la estructura de participación de la actividad en que se le observaba. De nuevo, con la prudencia que asumimos dada la escasa frecuencia de algunas de esas actividades y, por tanto, de conductas identificadas en ellas, podemos ver dos elementos clarificadores.

En primer lugar, en actividades que implican un mayor peso del papel del profesor en la actividad (*Explicación Magistral* y *Explicación + Participación*), encontramos un mayor porcentaje de conductas de falta de implicación.

En segundo lugar, las tareas donde más participa Lucas de manera activa son aquellas que le atribuyen más responsabilidad (*Trabajo Individual* o *Trabajo en Grupo*) y le requieren menos tiempo de prestar atención a una explicación del profesor.

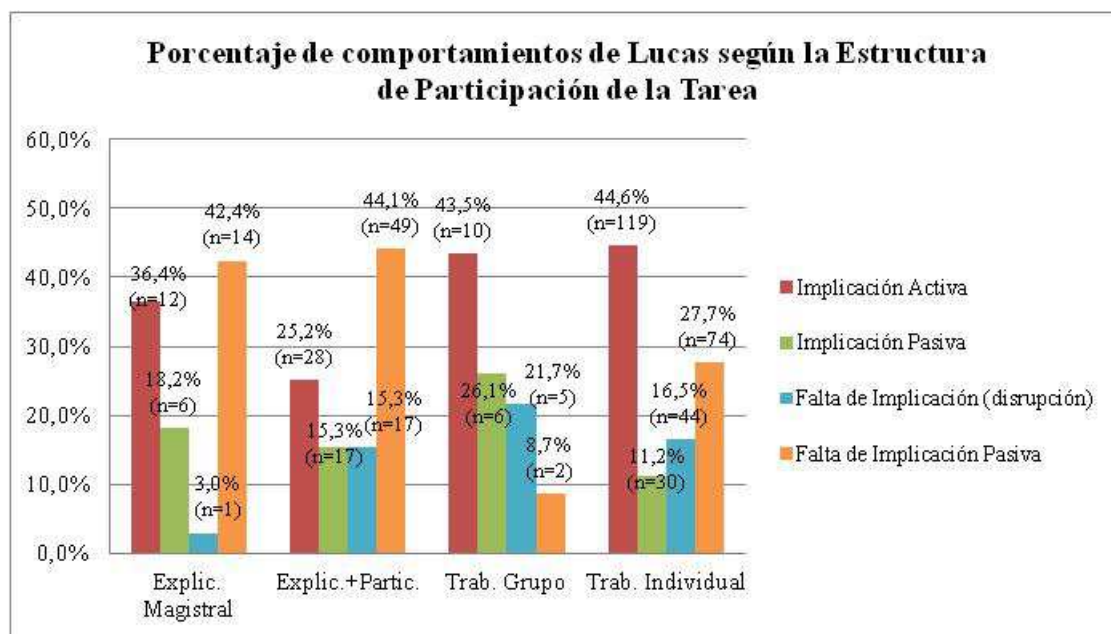


Fig. 6.10

Estos datos demuestran la relevancia, de nuevo, de aspectos de la propia estructura de la actividad como elementos que inciden en la implicación de los alumnos en la tarea. Teniendo en cuenta además las dificultades específicas de Lucas, se observan algunos elementos facilitadores: en su caso, el trabajo individual apoya su implicación; y el trabajo en grupo, además de impulsar su participación (tanto activa como pasiva), puede disminuir los momentos de desenganche de la actividad.

Pero hasta aquí hemos visto sólo el papel de algunas variables por separado, cuando lo que más nos interesa es la relación entre el contexto de la tarea, las estrategias del profesorado y el comportamiento del alumno. Para continuar con la misma estructura que en el caso de Jon, en el siguiente apartado describiremos una de las sesiones donde mayor implicación y menos desenganche hemos encontrado en las observaciones a Lucas.

• Análisis de la interacción entre profesor y Lucas

De las sesiones observadas, se eligió la sesión 10 para analizar en profundidad (véase Tabla 6.4). Es la sesión con mayor número de conductas de implicación activa en total.

Tabla 6.4. Porcentaje de conductas de Lucas en la sesión 10

| Sesión 10 | |
|------------------------------------------|--------------|
| No implicación con comportamiento pasivo | 38,3% (n=18) |
| Disrupción | 2,1% (n=1) |
| Implicación activa | 53,2% (n=25) |
| Implicación Pasiva | 6,4% (n=3) |

Sesión 10. Clase de Lengua y Literatura

Esta sesión corresponde a una hora de clase de Lengua en un desdoble. Ocho alumnos están sentados alrededor de una mesa grande (formando una especie de cuadrado). Encontramos 8 actividades distintas a lo largo de toda la clase. En la Fig. 6.11 se ve el orden en que se dan las distintas actividades según su estructura de participación.

Expl.+Part → Expl.+Particip → Expl. Magistral → Expl.+Particip → Expl. Magistral → Expl.+Particip. → Trab. individual → Expl.+ Particip.

Fig. 6.11

Descripción de la sesión:

Comienza la clase con algunos de los alumnos pidiendo a la profesora (Mercedes) que pusiera una película; ella admite, en un tono de voz muy bajo, que quería poner escenas para ilustrar un tema, pero la interrumpen mientras habla. Recuerda entonces que sólo se puede hablar respetando el turno de palabra. Los alumnos se callan y ella pregunta a un alumno para repasar un concepto: “A ver si el inteligente de Josemi responde...”; ante su respuesta, éste pide un positivo y la profesora deja abierta la posibilidad, pero pregunta a otro alumno para que aclare otro concepto. Aunque éste dice no saberlo, Mercedes le anima: “Sí que lo sabes”... y él responde. Aunque no es del todo correcta, la profesora simplemente intenta reorganizar la información: “Vamos por partes...” y dirige su pregunta a Lucas (por una fecha). Éste responde mal, y Mercedes le da una pista para que arregle la respuesta. Entonces ya responde adecuadamente y ella refuerza su comentario “Eso está mucho mejor”. Sigue preguntando a los alumnos para repasar el tema y cuando éstos no lo saben les da lo que llama “el comodín del público” para que puedan acertar. Durante estas preguntas y respuestas Lucas a veces está atento y en otras ocasiones un poco más despistado.

Pasan a una segunda actividad, donde la profesora les pide que abran el libro para leer información nueva, subrayar y que ésta explique el contenido. Después de pedir que abran el libro por una página, Lucas le entrega una hoja de ejercicios (que probablemente no debía entregar en ese momento). Mercedes la coge: “Ah, muy bien, muchas gracias” y continúa sin dar mayor importancia a la interrupción. Ayuda a Lucas a encontrar la página donde tienen que leer y subrayar. Lucas y otro alumno tardan en sacar el lápiz y Mercedes comenta con cierta ironía: “Mira que somos lentos...”, y comienza a decir lo que tienen que subrayar, mientras combina con preguntas a los alumnos acerca de lo que están leyendo. Lucas subraya algunas frases aunque en ocasiones parece algo despistado. Mercedes hace una pregunta general: “para quien sepa, ¿qué es un soneto?”, como nadie le responde, mira hacia Lucas y le repite la pregunta a él. Éste contesta mal: “cuatro sílabas...”, ella con un gesto y un simple “mmm” le hace contestar de nuevo: “11 sílabas”. Ella refuerza con un “eso sí”, y pregunta al resto: “y en vez de 4 sílabas son 4...”, a lo que varios responden correctamente “versos”, incluido Lucas, que repite las respuestas de sus compañeros. La profesora continúa haciendo algunas preguntas y los demás alumnos van contestando (y pidiendo positivos por sus aciertos). Lucas se mantiene en silencio pero atento.

Mercedes se acerca ahora a la pizarra para dar nueva información y, mientras, les pide que sigan subrayando otras frases en su libro. Lucas está despistado y la profesora le va indicando las frases que tiene que subrayar tras decirlo en voz alta a los demás. Lucas suele tardar en reaccionar pero cuando la profesora le indica por dónde van o qué debe hacer él hace caso.

Cambia de nuevo a una cuarta actividad. Hace varias preguntas a alumnos determinados, pero desde el principio da por sentado que van a saber responder (por ejemplo: “A ver, una persona muy inteligente de este grupo... Óscar...”). Hace otra pregunta concreta a Lucas, que responde incorrectamente, pero aunque otros compañeros niegan con la cabeza e incluso sonríen intenta ayudarle a responder con alguna otra pregunta. No insiste aunque parece que Lucas no entiende del todo el concepto. Pregunta sobre vocabulario a los alumnos y mantiene la norma de que los que se adelantan a responder sin que les toque tienen que poner 20 céntimos para un fondo común para la clase.

En la quinta actividad van a seguir explicando y subrayando, aunque Mercedes hace recuento de a qué alumnos ha puesto positivo y por qué. Después de una pequeña conversación acerca de una excursión a la que van a ir (Lucas pregunta las fechas pero no cree que vaya), retoman la explicación de Mercedes, que les va diciendo lo que tienen que subrayar y, en concreto a Lucas, se lo va señalando en su libro.

Para la sexta actividad comienzan de forma parecida a la actividad anterior, leyendo y subrayando de otra fotocopia que les da la profesora sobre un tema distinto. En esta ocasión Lucas está mucho más descentrado, mira otras hojas de la profesora y ésta tiene que señalarle e indicarle más a menudo, éste hace lo que le indica pero sigue despistado. Tras subrayar algunas frases Mercedes empieza a hacer preguntas a los alumnos, que van respondiendo. Lucas se sonríe y Mercedes le pregunta, a lo que responde de manera más o menos acertada. Empieza a sacar punta encima de su hoja y su mesa, la profesora le ve y le pide que lo tire en la papelera.

Les da posteriormente 5 minutos para que lean y repasen un tema y se asegura varias veces de que Lucas lo lea concentrado (y así lo hace).

La última actividad consiste en ir preguntando a los alumnos como si fuera un concurso (ofreciendo la oportunidad de “rebotes” a los demás cuando uno falla). Uno de los alumnos que apunta los nombres de los que concursan en la pizarra pregunta si apunta también a Lucas, a lo que Mercedes contesta: “por supuesto”. Comienza la ronda de preguntas pero sólo da tiempo a hacerlo a tres alumnos, sin llegar a Lucas. Éste se mantiene despistado durante esta actividad.

Del total de estrategias que utiliza la profesora en esta sesión, el 84,5% se corresponden con estrategias de contenido meramente académico y apenas el 15,5% se utilizan para manejar el comportamiento de los alumnos.

Más de la mitad de todos los comportamientos de la profesora (58,4%) son estrategias instruccionales grupales, encontrando en este caso más *explicaciones grupales* (29,9%) que *preguntas* a los demás alumnos (18,2%). Un 26% de sus intervenciones están dirigidas específicamente a Lucas, con un reparto similar entre *explicaciones individuales* (11,7%) y *preguntas individuales* (14,3%). Son frecuentes las ocasiones en las que la profesora le hace una

pregunta y él responde incorrectamente (dando la sensación incluso de no entender del todo lo que está diciendo), pero ésta le da una pista para que pueda volver a responder y acertar, a lo que suele seguir siempre un refuerzo (“*eso está muchísimo mejor*”). Ese porcentaje supone que una de cada cuatro actuaciones por parte de la docente implica una interacción académica entre ella y Lucas. De hecho, tal y como se desprende de la observación, parece que si la profesora no estuviera tanto tiempo ayudando e indicando al alumno lo que tiene que hacer, éste estaría mucho más desenganchado de la actividad y los momentos de inactividad y falta de atención serían más frecuentes.

Veíamos que sólo un 15,5% de las estrategias son de manejo de aula: un 6,4% dirigidas al grupo u otros alumnos y un 9,1% dirigidas a Lucas. De las grupales, además de un recordatorio para respetar el turno de palabra, encontramos una especie de aviso que va especialmente dirigida a Lucas y otro compañero sin que se haga explícito (él está siendo lento para sacar el material pero la profesora, con un tono cercano e irónico avisa: “*mira que somos lentos*”). Utiliza también varios elogios (que sirven como refuerzos) ante las respuestas, tanto de Lucas como de otros compañeros.

Aunque no lo hemos apuntado como una estrategia de gestión de aula puesto que era un procedimiento que ya tenían asumido, creemos que es importante destacar que durante una de las actividades que están haciendo, los alumnos que interrumpen o hablan sin que sea su turno tienen que pagar 20 céntimos para uso común al final del trimestre. Podemos considerar ésta como una estrategia educativa, dado que es una norma que han acordado entre todos previamente (tal y como nos explicó la profesora tras la clase) y no es un castigo que impone la profesora, cortando la clase, sino uno que revierte posteriormente en todos los compañeros. También observamos el uso de positivos cuando los alumnos responden correctamente, algo que parece motivar a los compañeros de Lucas (aunque no a éste especialmente). Y, por último, destacamos como una estrategia positiva la manera de hacer las preguntas de la profesora, siempre asumiendo que van a ser capaces de responderlo y elogiándoles de antemano (“*a ver, alguien muy capaz de este grupo me va a responder...*”).

Lucas, por su parte, participa oralmente en un elevado número de ocasiones, de hecho muestra conductas de implicación activa en más de la mitad de las ocasiones. No obstante, son también comunes los momentos en que se muestra despistado y pierde el hilo de la clase. Es en esos momentos cuando la profesora le indica (en ocasiones en silencio, sólo con el dedo), la frase que tiene que subrayar o la página del libro que están siguiendo.

La distribución espacial y el poco número de alumnos en la clase facilitan el establecimiento de relaciones muy cercanas y permite que todos participen en muchas ocasiones a pesar de que haya varias actividades que consisten en que la profesora asuma toda la responsabilidad y esté explicando sin que los alumnos tengan que responder o preguntar. La gran cantidad de actividades diferentes (ocho en total) también otorgan un dinamismo a la

sesión que probablemente ayuda a que, a pesar de esas actividades de *explicación magistral*, los alumnos no desconecten de la misma. En el caso de Lucas, vemos que la profesora está, además, sentada a su lado, y va indicándole a cada momento qué tiene que hacer. Él está muchas veces perdido pero esa cercanía con la profesora le ayuda a reengancharse a la actividad.

Pero, como con Jon, no en todas las sesiones Lucas se muestra implicado. Hay dos clases donde su falta de implicación es más clara, fundamentalmente con conductas pasivas y de desconcentración. En ambas, hay poca variedad en las actividades y éstas suponen, fundamentalmente, que el profesor combina su explicación con la participación de los alumnos (tanto para explicar información nueva como para corregir ejercicios). Lucas no es capaz de seguir la explicación y está muy despistado, pero los profesores siguen con su intervención. Aún así, en las dos sesiones hay un momento al principio de la clase donde dan un tiempo de trabajo individual (leer un texto, terminar un ejercicio) y aprovechan para acercarse a Lucas y explicarle lo que debe hacer. Luego, una vez que empiezan su explicación no le atienden de forma individual, pero de nuevo al final de la clase hay otro momento en que pueden corregir a los alumnos y dedican tiempo a Lucas para supervisar su tarea. En resumen, aunque hay algunas actividades cuya estructura de participación no facilita la implicación de Lucas, a veces los profesores parecen no tener más remedio que utilizarlas para poder avanzar en contenidos nuevos; aún así, organizan la clase de forma que tienen tiempo al principio y al final para atender de manera individual a Lucas.

Otros aspectos complementarios. De observaciones y notas de campo. Lucas.

De las notas de campo recogidas durante el estudio de casos hay algunos aspectos que consideramos importante destacar.

En primer lugar, se hacen muy patentes las dificultades que tiene Lucas para relacionarse con iguales. La PT y la coordinadora de segundo ciclo comentaban que durante los primeros meses de adaptación al centro se había intentado que se integrara en los “recreos inteligentes”, concretamente en el torneo de ajedrez, pero a él no le gustaba y vieron que se sentía bien en el recreo sin interactuar con nadie. De las observaciones realizadas en algunas horas del descanso de la mañana observamos de hecho cómo Lucas pasea y se sienta solo, observando a sus compañeros. En ocasiones también se le veía hablando o riéndose solo.

También en sus clases se sienta solo y apenas habla con sus compañeros, que por lo general le respetan. En alguna ocasión sí se observó cómo, en un intercambio de clases donde no había ningún profesor, un chico de su clase le quitó algo y Lucas le estuvo persiguiendo, mientras otros se reían. También hay ocasiones en clase o fuera de ella en que Lucas se comporta de alguna forma extraña y algunos se sonríen. Pero por lo demás, se observa cierto respeto hacia Lucas aunque no participe con sus compañeros en los momentos no lectivos.

En las conversaciones con los profesores de Lucas, la mayoría señala como lo más difícil el no saber qué está pensando él, qué le pueden pedir, qué comprende, a veces incluso hace algunos ejercicios especialmente difíciles pero otra cosa más sencilla no es capaz de terminarla (“*no sabes si te entiende o no, qué pasa por su cabeza...*”). Algunos comentan que adaptan los contenidos porque tiene un nivel más bajo y le cuesta comprender, y todos afirman que necesita una atención especialmente individualizada.

Queremos destacar también una conversación con Mercedes, la profesora de lengua que le da clase en desdoble (cuya sesión hemos analizado en profundidad). Ella misma explica varias situaciones donde, en su clase, Lucas ha participado especialmente bien y donde ella se ha sentido muy satisfecha (“*incluso ganó un concurso*” o “*levantó la mano para borrar él la pizarra*”). En su caso ha decidido no adaptar los contenidos porque quiere primar la integración social y emocional y al tener tan pocos alumnos puede hacer actividades en las que están todos participando. Sigue las orientaciones del DO para adaptar los exámenes (dado que no puede construir un discurso coherente evita exámenes en que tenga que desarrollar su respuesta).

En cuanto a la atención familiar, el CAF no estaba interviniendo con la madre de Lucas porque, según la PT, tenía muchas dificultades para aceptar las dificultades de su hijo, aunque ella consideraba que en algún momento acabaría siendo derivada a ese servicio. Como actualmente estaba siendo atendida por otros servicios externos y además acudía a la Escuela de Padres del centro, no parecía oportuno doblar los recursos.

Síntesis de los elementos encontrados en las prácticas de aula

Las características de Jon y de Lucas son claramente distintas; el primero, además, está en un curso donde se organiza la respuesta en ACM, mientras Lucas está en clases de organización más tradicional. Por todo esto es lógico encontrar diferentes estrategias y organizaciones en la actividad en las clases de uno y de otro. Con Jon no son tan frecuentes las interacciones individuales entre él y el profesor y tampoco parecen ser necesarias, mientras que con Lucas las estrategias individuales ocupan algo más de un cuarto de las acciones de los docentes. Lucas precisa de una mayor atención individualizada y de mayor supervisión por parte de los adultos y los desdobles y el tipo de actividades que se realizan en sus clases facilita enormemente poder recibir esta ayuda.

Aunque en el caso de Lucas las actividades de trabajo individual pueden fomentar su implicación, como acabamos de decir, algo que claramente ayuda a que no pierda su atención es el trabajo en grupo, aspecto en el que coincide totalmente con Jon. Es decir, aunque las diferencias entre Jon y Lucas son obvias y por tanto la respuesta y las estrategias de los profesores también lo son, hay elementos comunes que fomentan su participación, como el trabajo en grupo. Bien es cierto que en 3º de ESO ya no se organizan en ACM y disminuyen las

actividades de trabajo cooperativo; pero cuando las hay, en parte facilitadas por una disminución de la ratio en desdobles, Lucas puede estar mucho más enganchado a la tarea que en otras ocasiones. Con Jon la mejora en su comportamiento es obvia y de hecho apenas parece tener ninguna dificultad en estos momentos.

Otro elemento común a las prácticas observadas y, a nuestro juicio, esencial, es la elevada frecuencia de estrategias instruccionales frente a un despliegue de pocas estrategias de manejo del aula. Esto indica que los profesores no necesitan dedicar apenas tiempo a gestionar la disciplina en su clase puesto que las actividades y las estrategias instruccionales son altamente efectivas y mantienen, por lo general, una implicación elevada por parte de todos los alumnos en la tarea que se les propone.

Además, en las estrategias de gestión utilizadas, apenas aparecen las llamadas punitivas. Son más frecuentes las que hemos considerado preventivas o de menor intensidad, que no rompen el ritmo de la clase y que sobre todo recuerdan la conducta deseada. En varias de las clases observadas existía además un acuerdo para utilizar un sistema de puntos que refuerza la participación de los alumnos y que parece ser bastante eficaz. Por supuesto, el cuidadoso trato que mantienen los docentes con sus alumnos en general, aspecto que había aparecido en el discurso de los profesionales, se hace patente a lo largo de las clases y fuera de ellas. Los profesores, en todo momento, muestran un tono tranquilo, amable y cariñoso con los estudiantes, incluso cuando se enfadan por algún comportamiento o cuando utilizan estrategias sancionadoras como apartar de la actividad. La expulsión de la clase aparece muy raramente y, en las ACM, suele utilizar el despacho para evitar una situación demasiado excluyente. La expulsión del centro, aunque está recogida, tampoco tiene lugar con frecuencia y existen muchas otras medidas previas antes de llegar a este punto.

5. Síntesis. Facilitadores para la inclusión en el P. Piquer

A lo largo de los apartados anteriores hemos expuesto el resultado del análisis de los datos recogidos en el estudio de casos en el Centro de Formación Padre Piquer. Los tres niveles de análisis cubiertos a través de distintas técnicas de recogida de datos (análisis de documentos / entrevistas, grupos de discusión / y observación y notas de campo), han puesto de manifiesto, de forma general, una coherencia importante entre las intenciones educativas del centro, lo que declaran verbalmente, y lo que se pone en práctica en la vida diaria del centro. Aunque existen también algunas diferencias entre las percepciones de unos y otros profesionales, hay una gran cantidad de elementos sobre los que encontramos un acuerdo mayoritario. En la Fig. 6.12 hemos agrupado los factores identificados como facilitadores de la inclusión de alumnos con problemas emocionales y de conducta, propios de este centro. Se han organizado siguiendo la misma estructura de categorías utilizada en los análisis (Culturas, Políticas, Prácticas).

Sin entrar en grandes detalles dado que se ha ido analizando de forma pormenorizada en los puntos anteriores y se recogerá en las conclusiones, consideramos fundamental destacar que uno de los principales facilitadores presentes en este centro es que la atención a la diversidad es el eje fundamental de su acción educativa y esto impregna todas las decisiones respecto a la organización, la estructura y la respuesta pedagógica. Un liderazgo fuerte, ejercido con ideas claras sobre las líneas de actuación fundamentales y que apoya al profesorado en su formación y coordinación, se convierte también en una base fundamental para el buen funcionamiento del centro. Existe una cultura compartida con valores de compromiso por la inclusión de todos los alumnos y alumnas, y una preocupación por el desarrollo afectivo y social de los mismos en casi todo el profesorado, que además es elegido con la intención de que comparta estas ideas. Como acabamos de decir, se fomenta un verdadero trabajo colaborativo entre los docentes y se facilitan espacios para la coordinación interna y con las familias. Este apoyo que se prestan los profesores entre sí también ayuda a fomentar una actitud positiva hacia la innovación y les permite enfrentarse a situaciones nuevas (como la implantación de las ACM o la atención a alumnos como Lucas) con mayor tranquilidad y confianza; no obstante, se podría seguir avanzando en esta línea si las reuniones de equipos docentes fomentaran todavía más la reflexión conjunta. Un elevado grado de protocolización ayuda a que todos los profesionales tengan claros los pasos que hay que dar en cada situación, aunque podría considerarse, en ciertos casos, como algo que puede dificultar una aplicación más flexible de determinadas medidas, sobre todo relativas a la convivencia (como expresaba el DO con preocupación).

Los valores compartidos y la estructura del centro permiten a su vez el diseño de unas políticas especialmente positivas en lo relativo a la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta. Cuentan con variados recursos y los articulan de forma flexible en

función de las necesidades que van observando. Además, se diseñan planes globales que impregnan el clima del centro: mediación entre iguales, recreos inteligentes, actividades extraescolares, etc., lo que refleja, de forma conjunta con el propio plan de convivencia, una concepción preventiva y reparadora de la misma. Otro aspecto fundamental que parece contribuir a la atención a este alumnado es la inclusión en el currículum de la educación socioemocional y el papel que otorgan a la acción tutorial, planificada de antemano con el apoyo del DO y el CAF.

Finalmente, todas estas medidas se traducen en unas prácticas claramente encaminadas a la inclusión, que se ven reflejadas, por ejemplo, en el hecho de que el apoyo de la PT se realice dentro del aula. Además, la metodología utilizada en las ACM -sobre todo cuando es verdaderamente cooperativa-, la permanencia del tutor en el aula durante muchas horas a la semana, y el uso eficaz de una gran diversidad de estrategias instruccionales hacen que disminuyan los comportamientos disruptivos; incluso en los momentos de menos implicación del alumno se mantiene el uso de estrategias preventivas y educativas de gestión de la disciplina. Es, de hecho, la calidad de las relaciones y del trato que establecen los profesores con sus alumnos uno de los aspectos más característicos de este centro. Pero, aparte de las posibilidades que ofrecen las ACM, se observa una inquietud por mejorar la atención a la diversidad también en 3º y 4º, lo que se posibilita con los desdobles, pero también con una organización de actividades en clase que permiten una atención más individualizada cuando el caso lo requiere (como ocurre con Lucas).

Si bien es cierto que uno de los aspectos que podría mejorarse es el papel que se otorga al DO, que parece fundamentalmente dedicado a casos graves o a la atención a alumnos con dificultades de aprendizaje y no tanto a aspectos relacionados con el comportamiento y la convivencia, es un recurso altamente valorado y su visión multidisciplinar ejerce un rol esencial en la mejora de la respuesta educativa a todo el alumnado en general. Quizá una mayor presencia del DO en la comisión de convivencia o en asesoramiento en el Plan de Acción Tutorial contribuyera a que éste desarrollara una labor menos clínica y pudiera aportar su visión preventiva ante problemas de comportamiento en general.

Por supuesto, el CAF es un recurso que merece una mención específica. Su trabajo con las familias, a quienes a menudo se ve desde la escuela tan difícil acceder, no sólo ayuda a ese cambio en el seno familiar y en el comportamiento de sus hijos, sino que permite que los profesores modifiquen su propia manera de entender los problemas de sus alumnos y confíen en la posibilidad de cambio. El CAF fomenta una concepción más sistémica y, sobre todo, más sensible a las necesidades emocionales de los chicos y chicas a los que tienen que enseñar. Es, además, un recurso de apoyo para la propia formación del profesorado que, al estar situado en su mismo contexto, les permite acercarse a los docentes con una idea más ajustada de lo que es la vida diaria en las aulas.

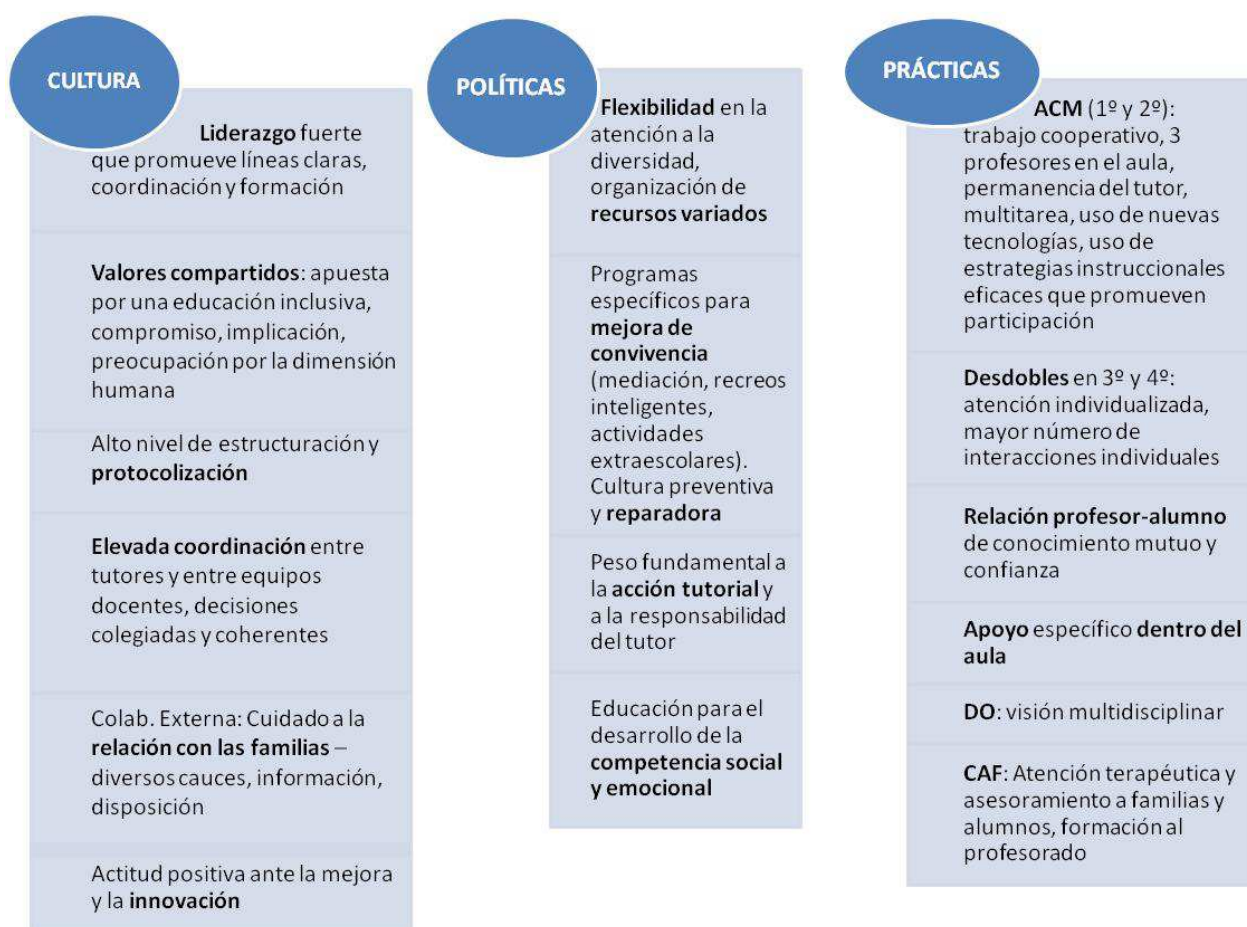


Fig. 6.12. Elementos facilitadores en el P. Piquer

7. ESTUDIO 3, CASO 2: IES VILLABLANCA

A continuación se describen los resultados que se derivan del estudio de casos en el Instituto de Enseñanza Secundaria Villablanca. Siguiendo la misma estructura que en el capítulo anterior, se comienza con una descripción del centro, su contexto y funcionamiento. Posteriormente se exponen los análisis de los tres niveles de análisis: intenciones educativas, percepción del funcionamiento del centro y prácticas en el aula. A continuación se expone una breve síntesis de los elementos que funcionan como facilitadores para la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta en este centro. Concluimos este capítulo con las conclusiones extraídas del Estudio 3 de esta tesis, es decir, del estudio de casos de ambos centros escolares.

1. Descripción del centro

Contexto y oferta educativa

El IES Villablanca es un instituto situado en el barrio de Vicálvaro, al sureste de la ciudad de Madrid. Atienden a una población de más de 1000 alumnos, de una heterogeneidad elevada tanto en lo relativo al nivel de rendimiento como en cuanto a las características familiares, aunque predominan las familias de clase medio-baja. Reciben también a población inmigrante, aunque no proporcionan datos exactos acerca del porcentaje que supone o mayores detalles sobre otras características familiares.

Sus documentos describen una composición de profesorado bastante estable, con dos tercios de su claustro formado por docentes con destino definitivo desde hace algunos años.

En el momento de la investigación, su oferta educativa cubría los cuatro cursos de ESO (4 unidades en 1º y 2º y dos unidades en 3º y 4º; con programa de diversificación en 3º y 4º), Bachillerato (dos unidades por curso) y Ciclos de Formación Profesional de grado medio y superior (ocho en total, cuatro familias profesionales).

Como programas específicos de atención a la diversidad contaban con programa de compensación educativa (con dos profesores para ello), de atención a alumnado con necesidades educativas de apoyo específico (15 alumnos, 5 de ellos por Trastornos del Comportamiento) y de diversificación (10 alumnos en 3º y 15 en 4º).

Estructura organizativa

La organización del funcionamiento interno es la misma que en el resto de institutos (Real Decreto 83/1996, de 26 enero), con los mismos departamentos y órganos colegiados, comisiones, etc.

El DO contaba con dos orientadoras, una Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), dos PT y tres profesores del programa de compensatoria. Además, desde dos cursos

atrás (2006-2007) se les había facilitado una nueva figura, una integradora social. Esta persona fue contratada ese curso con el objetivo de intervenir con un alumno con trastornos graves de conducta que presentaba necesidades educativas de apoyo específico, además de atender a otros alumnos con dificultades similares. Como dicho alumno continuaba en el centro, durante el curso 2008-2009 esta figura seguía presente en el instituto aunque su puesto era ocupado por otra persona nueva. En el instituto, además, realizaba un taller de habilidades dirigido a alumnos con dificultades de comportamiento (un grupo de 1º de ESO, un grupo de 2º de ESO y otro con algunos alumnos del programa de necesidades educativas especiales) y ayudaba en las tutorías de algunos cursos. También estaba empezando a aplicar dos programas de modificación de conducta con sendos alumnos de 1º de ESO en el aula.

Además, algunos miembros del DO, en colaboración con profesoras del Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior de Educación Infantil, estaban impulsando un proyecto de mejora de la convivencia para promover la mediación en el centro.

Organización de los procesos de aula

En 1º y 2º de ESO organizan desdobles en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés para todas las clases, de manera que se crean clases de 10-13 alumnos.

2. Intenciones educativas en el IES Villablanca

En el estudio realizado en este instituto pudimos recoger varios documentos: el Proyecto Educativo del Centro (PEC), el PAD, el Plan de Convivencia, la Programación General Anual (PGA) y el Plan de Actividades del DO.

Del mismo modo que para el Centro de Formación Padre Piquer, se expone el análisis documental comenzando por los objetivos y valores que se desprenden de los documentos del centro; posteriormente, la organización del trabajo de los profesores, las políticas de atención a la diversidad y la acción tutorial, y se termina describiendo los aspectos relativos a la forma de gestionar y promover la convivencia.

Cultura del centro

Entre las señas de identidad del centro, en el PEC, se explicita una variedad importante de valores (participación, comunicación, tolerancia solidaridad, educación intercultural, curiosidad, disciplina, responsabilidad, hábitos de trabajo, esfuerzo, habilidades sociales, civismo y colaboración). Además, entre los objetivos de su centro está incluido el **desarrollo afectivo y social** y de la **autoestima**, además del aprendizaje de la tolerancia, la participación democrática, etc.

En cuanto a otros aspectos de la cultura del centro, en los documentos se afirma que una gran parte del **profesorado** (algo más de dos tercios) es **estable** desde hace algunos años, lo que, según expresan, facilita la asunción de un mismo estilo de actuación. Además, describen a sus docentes como especialmente **preocupados** por el aprendizaje y la **formación humana** del alumnado, y como personas que respetan firmemente las diferencias y muestran una elevada implicación.

Respecto a la manera de establecer el trabajo y la coordinación entre los profesores, aparecen las estipuladas **reuniones semanales de tutores y de departamentos**. Destaca una **planificación** muy **concreta** de los temas que se deben tratar a lo largo del curso en la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP); en la PGA quedan fijados las fechas y los contenidos específicos para dichas reuniones, así como para los claustros. También están planeadas reuniones del equipo directivo con algunos departamentos, aunque no queda especificado el motivo concreto de las mismas o su frecuencia exacta.

Están planificadas cuatro reuniones de equipos docentes, que coinciden con las evaluaciones (a principio de curso y antes de terminar cada trimestre).

Respecto a la colaboración con las familias, plantean objetivos centrados en informarles de la situación de sus hijos, facilitar el conocimiento de los profesores, etc.; el último objetivo especifica que se desea promover la integración de las familias en la comunidad educativa, aunque no aparece ninguna actividad concreta para ello. Considera esta relación como una responsabilidad de tutores, equipo directivo y DO.

Por último, se observa la existencia de varias actividades en el centro encaminadas a establecer la **colaboración con otras entidades o contextos** fuera del centro: el día de los derechos humanos, abierto incluso a alumnos de 6º de otros colegios de la zona, jornada de puertas abiertas, un certamen literario conjunto con otros dos institutos, etc.

Atención a la Diversidad

Tanto en su PAD como en el Plan de actividades del Departamento de Orientación se menciona de forma explícita al alumnado con trastornos del comportamiento. Al describir al alumnado con necesidades educativas especiales, aparece la categoría de Trastornos del Comportamiento (tal y como recoge la normativa) y el número de alumnos con esas dificultades en cada curso.

Pero además, se incluye, tanto en el PAD como en el plan de actividades del departamento, una medida específica para “*el alumnado que presenta necesidades educativas en el ámbito de la competencia social*”; en este programa específico, un taller de habilidades sociales, se les describe con dificultades familiares (ambiente desestructurado, pautas poco convencionales), con una carencia en habilidades sociales y afectivas así como con dificultades de aprendizaje.

Este taller de habilidades sociales es aplicado por la integradora social, con los objetivos de *proporcionar a los adolescentes habilidades sociales básicas de relación para mejorar su interacción con los demás, generar estrategias para que desarrollen su capacidad de autocontrol en las diversas situaciones para así evitar los posibles conflictos y, finalmente, potenciar la autoestima para que aprendan a valorarse y a saber valorar a las personas que les rodean.*

Además del taller, se explica que la integradora social colabora con la PT en algunas de sus sesiones para desarrollar también habilidades sociales en los grupos de apoyo de alumnos con necesidades educativas especiales. En este caso también se alude a aquellos alumnos que “*presenten problemas de conducta u otros problemas emocionales*”.

Es decir, en dos momentos distintos se **nombran** las **dificultades de comportamiento y emocionales de forma explícita**; en un caso, como destinatarios posibles de un taller de habilidades sociales; en un segundo caso, para hacer referencia al trabajo con algunos alumnos que presentan necesidades educativas de apoyo específico que también tengan problemas comportamentales o emocionales.

Además de estas dos medidas, que son específicas para este alumnado, se describen otras generales de atención a la diversidad, como los desdobles en algunas asignaturas en 1º y 2º de ESO, agrupamientos flexibles en 3º y 4º, actividades de recuperación, además de otras propias de otros planes, como el Plan de Mejora de la Convivencia (que se explica más adelante).

Acción Tutorial y Planteamiento Curricular

Sobre el PAT encontramos referencias en otros planes (como el de Atención a la Diversidad), que se incluyen también en este apartado.

Destaca el objetivo de que las reuniones de tutores no sirvan únicamente para ofrecer materiales o información a los profesores sino que se conviertan en un espacio de debate y reflexión entre ellos. El plan es coordinado de forma conjunta por el DO y la Jefatura de Estudios, siendo el DO el que proporciona asesoramiento a tutores y materiales y recursos técnicos. Explicitan la función del **DO para asesorar en la mejora de la comunicación con las familias**.

Según la temporalización de las actividades por trimestres en cada curso se observa la presencia de actividades encaminadas a mejorar la **competencia social**, la convivencia y el desarrollo de valores.

Concretamente, destaca la aplicación de un programa de **desarrollo de la inteligencia emocional** en las **tutorías de 1º de ESO** (que no aparece en el PAT sino en el Plan de Convivencia), con la intervención del equipo de mejora de la convivencia.

Convivencia

De la misma manera que con el centro anterior, han ido apareciendo en las líneas anteriores algunos elementos relativos a la convivencia. El Plan de Convivencia del centro incluye otros varios aspectos que merece la pena destacar.

En primer lugar, los **objetivos** declarados se enmarcan en una **postura preventiva e innovadora**, que busca crear un cambio en el centro y el establecimiento de un clima de respeto mutuo y desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva, así como la colaboración entre todos.

En segundo lugar, el plan cumple con la normativa vigente (Decreto 15/2007) con el establecimiento de una Comisión de Convivencia a la que pertenecen el Director, el Jefe de Estudios, un padre y un alumno, pero no el DO. Muchos de los objetivos de esta comisión son reactivos, pero entre sus tareas han añadido algunas más preventivas a las que establece el Decreto: la revisión de la convivencia, la coordinación de actuaciones y proyectos de mejora de la convivencia, la oferta de formación específica al profesorado, el diseño de actuaciones anuales con las familias y la realización de propuestas de mejora. No queda especificada la frecuencia de reunión de esta comisión, aunque se comprometen a hacer un estudio trimestral de la evolución de los conflictos y problemas de disciplina.

A pesar de las características de esta comisión, fundamentalmente reactiva desde su planteamiento en la normativa, el centro ha creado un **Equipo de Mejora** cuyas funciones y propuestas superan la visión sancionadora del Decreto. Este equipo está formado por cuatro miembros del DO y cuatro del Departamento de Servicios Socioculturales a la Comunidad (de los profesores que imparten clase en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil). Desarrollan un **proyecto de mejora** de la convivencia donde se ve reflejada la postura preventiva que aparecía en los objetivos del Plan. Por un lado, aparecen actividades específicas de prevención dirigidas al centro. Hay alusiones explícitas a la mejora de la **relación y comunicación entre familias y docentes**; entre otras propuestas, incluyen el fortalecimiento de la relación con los padres de los alumnos “reincidentes” en faltas de disciplina o de convivencia, intentando explicarles también el modelo integrado de convivencia y estableciendo una mayor frecuencia de reuniones con ellos.

Por otro lado, impulsan el desarrollo de **dos planes preventivos**: la formación de alumnos **mediadores** y el anteriormente mencionado programa de mejora de **inteligencia emocional** en alumnos 1º ESO. Entre otras actividades de mejora de la convivencia aparecen también algunas dirigidas al profesorado (mejora de la coordinación, acogida de nuevos profesores, jornadas de formación o reflexión, etc.) y al alumnado (actividades transversales para tratar valores como la tolerancia, los derechos humanos, etc.).

En cuanto al nivel de protocolización, existe un apartado que incluiría el protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar. En el momento de la investigación se encontraba en

proceso de diseño por parte de la comisión y el grupo de trabajo de convivencia. Aunque no esté terminado, al menos se hace patente la intención de establecer dicho protocolo e incluir mejoras en el plan de convivencia del centro.

Además de estas medidas generales para mejorar y prevenir los problemas de convivencia del centro, el Plan establece las normas y las correcciones ante los incumplimientos. Destaca que la mayor parte de las **normas están redactadas de forma positiva**. En cuanto a las consecuencias previstas, se proponen medidas sancionadoras para faltas leves; para faltas graves o muy graves, además de las medidas sancionadoras se incluyen otras **reparadoras**, *que contribuyan a un mejor desarrollo de las actividades del centro, de su entorno ambiental o que ayuden a reparar los daños causados* (aunque no encontramos ningún ejemplo). De entre las medidas sancionadoras, se contemplan las mismas que establece el decreto, incluyendo la expulsión de la clase, la privación de la hora del recreo y la expulsión del centro.

3. Percepción de los implicados acerca del funcionamiento del centro.

En el apartado anterior se han resumido las intenciones que habían plasmado en sus programas los miembros del Instituto Villablanca. A continuación se completa la información de lo que ellos planifican con la propia percepción que tienen acerca de su aplicación. En este caso, como se recordará, también se han recogido datos a través de varias técnicas (grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y notas de campo). Se ha contado con la opinión de la Directora del centro, todos los miembros del DO, la Integradora Social, un grupo de tutoras de 1º de ESO, profesores que daban clase a los alumnos observados, tres alumnos con problemas emocionales y de conducta (Antonio, Joaquín y Kevin) y dos familias. Los alumnos fueron elegidos por cumplir las características de la definición que se ha utilizado en los tres estudios. Dos de ellos y sus familias son los participantes del tercer nivel de análisis (las observaciones de las prácticas), cuyos resultados se expondrán en el siguiente punto. Antonio es el alumno por el que se dotó al centro de la figura de la integradora social, que había presentado conductas incluso delictivas. Joaquín tenía dificultades de autocontrol y desarrollaba conductas muy disruptivas en 1º de ESO. Kevin era un estudiante de 15 años con un rechazo total a la escuela y elevado grado de absentismo. Las observaciones se realizaron con Antonio y Joaquín. No obstante, en este apartado sí se expondrán sus opiniones acerca del funcionamiento general del centro, por ayudarnos a completar la visión que tienen los profesionales que en él trabajan.

Cultura de Centro

Liderazgo y cultura colaborativa

El papel del **equipo directivo** es analizado por los entrevistados en torno a tres dimensiones. En primer lugar, encontramos reflexiones sobre el papel de la Directora en el apoyo a la organización del centro, la coordinación del profesorado, etc. (lo que podríamos entender como la función más esencial del liderazgo). Ella misma explicaba que, siendo tan importantes las reuniones de equipos docentes, su obligación era promoverlos y, como era de prever que encontrara ciertas reticencias en el profesorado, debía incluso imponerlos. Además de esta postura declarada por ella misma en la entrevista, tuvimos la oportunidad de ver cómo en una reunión del Departamento de Orientación, informaba de que durante el curso siguiente la profesora de PT tendría que hacer apoyo dentro de clase aunque los profesores no estuvieran de acuerdo. La Directora reflejaba una asunción, por tanto, de un papel relativamente autoritario con el objetivo de promover cambios en las prácticas de los profesores; es decir, asumía que para conseguir determinadas modificaciones debía superar las reticencias de los docentes, en ocasiones, imponiendo estos cambios desde arriba. Pero también entendía que debía intentar prestar ayuda a los profesores que tuvieran dificultades para dar clase, así como adjudicar las tutorías al personal que consideraba más preparado para ello.

A pesar de que una manera de ejercer el liderazgo de una manera muy directiva pudiera conllevar rechazo en los profesores, la percepción del Departamento de Orientación y de la profesora de PT es que **apoyan la labor de orientación** con rotundidad y trabajan de forma coordinada, facilitando también la comunicación entre todos los departamentos del instituto. La integradora social, además, expresaba su satisfacción con el apoyo recibido por el equipo directivo y la buena acogida que le habían ofrecido. Además, en general aplaudían la inquietud del equipo directivo por encontrar recursos para el centro (como la propia figura de una integradora social o el desarrollo del segundo año del curso de mediación).

En segundo lugar, aparecen algunas breves reflexiones sobre el papel de la Directora como figura de autoridad, responsable última de la convivencia del centro. Aunque ella misma afirma que su función es la de intentar ayudar a que los problemas de conducta desaparezcan, entiende que en casos de gravedad extrema (agresiones, por ejemplo), a ella le corresponde decidir la expulsión del centro. Cuando preguntábamos a los profesores, su satisfacción se situaba en esta misma línea, puesto que se sentían totalmente respaldados cuando había problemas con un alumno, al aplicar la directora las sanciones necesarias.

Un último aspecto tiene que ver con la relación con las familias. Ella afirma asumir la relación con las de los alumnos considerados difíciles. La madre entrevistada, de hecho, mostraba una elevada satisfacción y valoraba, de la Directora, tanto el esfuerzo por conseguir recursos como su disponibilidad para atenderla: “*Sí, yo vengo a hablar con Nines (Directora) y no tengo ni que pedir cita, en seguida me atiende, ¿sabes?*”

Veíamos anteriormente que la Directora hablaba de fomentar las **reuniones de equipos docentes** puesto que cree que en éstas se pueden detectar y resolver los problemas de conducta mucho antes, para ella el ideal que querría alcanzar sería un equipo de profesores que identifique y planifique la intervención de manera conjunta. En el curso académico en que tuvo lugar la investigación había conseguido realizar una reunión más de las que estaban planificadas (y descritas en la PGA), en febrero, y mostraba su intención de aumentarlas durante el curso siguiente. Explicaba la Directora que el procedimiento de coordinación general suele ser el desarrollo de una primera reunión, la Evaluación Cero (en Septiembre, donde se da información a todo el profesorado sobre los alumnos de cada clase), y a partir de entonces, es responsabilidad del tutor. Si el DO interviene, se coordina con el tutor y éste debe transmitir la información al resto. Los miembros del DO añadían que en casos graves sí suelen (o intentan) tener reuniones con todo el equipo docente para trabajar en la misma línea, aunque por lo general esta coordinación con todo el profesorado es más difícil. No obstante, según explicaban en el DO, por lo general la coordinación y la reflexión sobre los problemas de conducta se suele hacer en las reuniones de tutores, donde intentaban dar orientaciones para afrontarlos en el aula (también afirmaban que quizá deberían dar pautas más prácticas). La coordinación es más fluida cuando se refiere a alumnos con necesidades educativas especiales, por estar más estructurada desde principio de curso. Sin embargo, en líneas generales, parecían reconocer que la coordinación en la mayor parte de las situaciones se hace por cauces más informales con los profesores, también en el caso de la integradora social. Recordemos que en los planes no existía ninguna referencia a reuniones de coordinación entre el DO y los profesores a lo largo del curso, ni siquiera en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Destaca una de las ideas que transmitía la PT, que refleja el sentir del Departamento de Orientación y, posiblemente, uno de los factores más positivos del funcionamiento del centro, y es la **disponibilidad y el apoyo que ofrece el DO** a los profesores cuando tienen alumnos con estas dificultades en clase: *“yo creo que es muy importante para el profesorado que vean que no les vas a dejar solos” (PT).*

Otro de los aspectos más positivos en el centro respecto a la **coordinación** consiste en el trabajo que hacen **la PT y la integradora social**, donde la comunicación y la colaboración son muy fluidas y eso se nota, fundamentalmente, en los alumnos con necesidades educativas especiales que tienen problemas de conducta. El ideal, según todo el DO, es que esta misma dinámica se estableciera con todos los profesores.

“Yo lo que creo es que en integración sí se está consiguiendo lo que estás diciendo tú, o sea, partimos del trabajo de la clase de habilidades sociales, de todo lo que trabajan con Laura (integradora social), y de alguna manera yo recojo ese testigo (que es lo que se hacía el año pasado también), yo recojo ese testigo en el aula, intento aplicar lo mismo e intento llevar la reflexión por el mismo camino.” (Pilar, PT).

Centrándonos ahora en la colaboración con agentes externos al instituto, comenzamos por la **relación con las familias**. Aunque no aparecía ninguna actividad concreta ni un protocolo de relación con éstas, la Directora explica que, en el caso de los alumnos nuevos, se mantienen al menos tres reuniones anuales y que la tónica general es priorizar el contacto con ellas en cuanto se detecta cualquier problema, ya sea vía agenda o teléfono e incluso interviene ella si la situación es complicada. Además de este contacto tutor-familias, la Directora destaca el papel activo del AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos), que organiza cursos e incluso una escuela de padres: *“La escuela de padres la pedimos siempre, colabora el APA –tenemos un APA que colabora mucho- y... de hecho el APA hace muchos cursos para autoformarse”* (Directora).

Algo que parece desprenderse de las reflexiones de profesores, padres y los miembros del DO es que, aunque por lo general la relación entre tutores y padres es mejorable, el **papel del DO**, ya sea a través de la PT, la integradora social o las orientadoras y la PTSC, está siendo un elemento **facilitador**. En primer lugar, se observa una **sensibilidad** por parte de todos los miembros del departamento hacia esta relación, y ellas mismas hacen hincapié en la importancia de “ganarse” a las familias, no culpabilizarlas, ofrecerles ayuda y evitar comunicarse con ellas sólo cuando sus hijos dan problemas. En segundo lugar, describen cómo aumentan la **frecuencia** en que se reúnen en los casos más difíciles (como así aparecía en el Plan de Convivencia). De hecho, una de las madres entrevistadas se mostraba ampliamente satisfecha con su relación con el instituto, que se realizaba fundamentalmente a través de la PT, con la que, según ella, se ponían de acuerdo para intervenir con su hijo. La figura de la integradora social también facilita esa relación, según la opinión de los profesores, la Directora, ella misma e incluso el padre entrevistado, que también se ponía de acuerdo con la integradora en que el comportamiento de su hijo en el centro tuviera consecuencias en casa; en su caso tenían comunicación semanal a través de notas en la agenda. El último aspecto que queremos destacar es el intento, por parte del equipo de mejora de la convivencia, de **implicar a las familias en el proyecto de mediación** que están llevando a cabo:

“En el mismo proyecto de mediación, que se va a llamar Aprendo a Convivir, o algo así, no me acuerdo todavía, sí se ha estado trabajando en tutorías. Se ha hablado con la asociación de padres también, se les ha informado, un poco ha funcionado “radio macuto”, padres y gente de fuera se han enterado a través de otros de que estábamos trabajando, y han venido a pedir colaboración, han venido varios a pedir colaboración en casos concretos con chavales y ha habido reuniones con padres en las que se les ha explicado este proyecto, para buscar también que colaboren el año que viene con nosotras.” (Pilar, PT)

Ésta sería una actividad concreta que, aunque no está incluida explícitamente en los documentos del centro, serviría para desarrollar uno de los objetivos que sí se habían planteado, el de integrar a las familias en la comunidad educativa.

En cuanto a la **coordinación con otros servicios externos**, la mayoría de las referencias a lo largo de las entrevistas atribuyen la responsabilidad fundamental al DO. La PTSC afirma que, aunque necesitaría tener un espacio reservado para ello, la coordinación con servicios externos (S. Sociales, CAI, Salud Mental) es **muy buena**. Para evitar problemas derivados de la confidencialidad, suelen compartir información de manera oral, se ponen de acuerdo en utilizar unas u otras estrategias con los alumnos, etc. En concreto, con uno de los casos que observamos -Antonio-, dado que el alumno era del programa de integración, la PT era la figura de referencia y se coordinaba de manera muy estrecha con el centro de menores donde estaba internado. En este caso, la comunicación era prácticamente semanal (sobre todo de manera telefónica) y se habían acordado algunas medidas de forma conjunta. También la tutora legal –su tía- de este alumno mostraba su satisfacción por esta coordinación e incluso por la iniciativa del DO para solicitar, a Servicios Sociales, la intervención de un educador. Y, de hecho, el propio chico afirmaba que su mejora se debía a la ayuda de todos los que habían intervenido con él (educador del centro de menores, el psicólogo de Salud Mental, los profesores, su padre, los agentes tutores, etc.).

Valores y Actitud hacia la mejora

La Directora, con la firmeza que hemos visto en puntos anteriores, mostraba la convicción en el cuidado del desarrollo afectivo como algo importante: *“La solución del instituto es igual que la solución de la sociedad. Primero hay que querer a las personas. Si no se las quiere, no se piensa en lo mejor para ellas”*. Considera que los profesores deben tener respeto por sus alumnos, tener vocación por la educación pero además buena formación y autoridad. Destaca la existencia, en su centro, de algunos profesores muy interesados en hacer un buen trabajo de acción tutorial.

Los miembros del DO, la PT y la integradora social muestran su acuerdo en que, por lo **general**, el **profesorado está bastante implicado** y con sensibilidad hacia la diversidad, lo que hace que sean más flexibles ante algunas situaciones.

B: Ahora, yo creo que en general de verdad que este centro está bien... (...) están muy implicaos...

C: en general los profesores están preocupados...

H: yo sí lo noto, que hay mayor sensibilización.

(Grupo de discusión del Departamento de Orientación)

Así lo muestra también una profesora, tutora de uno de los alumnos entrevistados, que cree que es importante prestar **atención al desarrollo afectivo**, a entablar una buena relación con él, etc., y que confía en las posibilidades de todos: *“Yo es que creo que ninguno de estos niños es malo, y menos a estas edades”* (tutora).

Además de esta implicación del profesorado, volvemos a encontrarnos con una especial inquietud, por parte del DO, por responder a las necesidades de todos los alumnos, así como un

nivel elevado de comprensión y empatía hacia las dificultades a las que se enfrentan los profesores.

“Tienes cierta sensibilidad; el DO es fundamental. O sea, independientemente de que no sepas. Pero si tienes sensibilidad, a lo mejor preguntas. (...)Entonces claro, yo creo que el DO en general todos tenemos esa sensibilidad y sabemos con qué población nos movemos...”

(Grupo de discusión del Departamento de Orientación).

Antonio también creía que los profesores se han preocupado mucho por él y son conscientes de que ha cambiado, aunque también hace algunas referencias a otros docentes que confiaban menos en su mejora. No obstante, los otros dos alumnos entrevistados no consideraban que los profesores se preocuparan por ellos.

Las familias, por su parte, sí han encontrado profesores con gran implicación y preocupación, pero también otros que no han mostrado tanto compromiso.

En cuanto a la formación del profesorado, tanto la Directora como el DO cree que es insuficiente, pero que lo suplen con valores (como decía la Directora) o con el trabajo en equipo (según el DO). Lo que parece bastante claro es que existe un **grupo de profesionales** (desde las profesoras del ciclo de Educación Infantil hasta algunas del DO) con **inquietud por aprender e introducir cambios** y mejoras en el centro, de manera que motivan a otros compañeros. Son conscientes de que es necesario ir poco a poco aplicando algunos pequeños pasos del plan de convivencia para que se consoliden y se pueda ir ampliando poco a poco.

Yo por ejemplo, he estado en otros centros, y propones medidas y no... Pero aquí como que hay una culturilla en el centro que te permite. (Pilar, PT).

Aquí también lo que dinamiza mucho en el centro, son las profesoras de educación infantil, que es gente muy comprometida con todo lo educativo, ellas personalmente. Y que arrastran. (Pilar, PT)

Este interés por introducir cambios en el centro también se observa en la motivación por formarse y el mismo grupo de profesores que se ha implicado en el plan de mejora de la convivencia participó en un curso de alumnos ayudantes y están buscando otros recursos para mejorar su formación en este aspecto (como pedir la colaboración de un orientador de otro instituto para que les explicara las medidas reparadoras que ellos utilizan y cómo aplicarlas). Además, desde el equipo directivo se ha apoyado esta iniciativa e intentaron conseguir que el segundo curso que necesitaban se mantuviera (aunque no fue posible).

A pesar de la presencia de estos valores inclusivos del DO y del equipo directivo, en las entrevistas informales y el grupo de discusión con los profesores no encontramos este mismo interés y, en general, se percibe cierto pesimismo en la posibilidad de realizar cambios. Ya la orientadora señalaba que aunque algunos profesores intentan aplicar distintas estrategias luego se ven desbordados y sienten “*indefensión*”.

Esta falta de confianza en el cambio de algunos chicos con problemas serios de conducta se percibe en cuanto a las expectativas (la mayoría de los entrevistados –incluido el DO- cree que muchos de los que tienen trastornos de conducta van a tener dificultades para titular) pero también respecto a la aceptación de innovaciones en el aula: las tutoras de 1º, ante la propuesta de introducir dos profesores en el aula, comentaban que les costaría adaptarse y organizar el tiempo, por lo que no estarían muy interesadas en hacerlo (incluso aunque ya en otras ocasiones han mezclado grupos para hacer actividades conjuntas).

Políticas del centro

Convivencia

Por lo que refieren la Directora, algunas profesoras y la integradora social, no parece haber grandes problemas de convivencia en el centro en momentos no lectivos (recreos, pasillos, etc.), aunque sí surgen algunas peleas entre compañeros, a las que no dan mayor importancia. Además, hay, según ellas, suficiente personal vigilando en estos momentos; incluso la integradora social afirma mediar en algunos conflictos que surgen en el recreo.

El **plan de mediación**, como una novedad en el plan de convivencia que están aplicando un grupo de profesoras y miembros del DO, es considerado como un elemento enormemente positivo. La PT explicaba que ya han empezado a hacer mediación con algunos alumnos en el recreo (e incluso ellos por iniciativa propia comienzan a resolver problemas entre compañeros), aunque todavía de manera algo informal, y han sido capaces de detectar un posible caso de bullying e intervenir sobre él. Los alumnos parecen estar motivados y han pedido incluso que continúe en los cursos de 3º y 4º. Para ello, desde el DO han solicitado a una asociación externa que aplique un programa de mediación en esos niveles durante el siguiente curso.

Entonces estamos trabajando, por un lado, vamos a tutorías, se ha mediado en conflictos, se ha hecho mediación directa, y tenemos al grupito de alumnos ayudantes, que nos reunimos cada dos semanas con ellos, que hemos trabajado algunos aspectos del RRI para que ellos nos aportaran ideas cuando estábamos elaborando uno nuevo, ahora mismo vamos a preparar la acogida para los alumnos nuevos del año que viene; también les estamos pidiendo ayuda para el año que viene cómo captar a otros alumnos ayudantes... (Pilar, PT).

Tal y como se explicó en el análisis documental, uno de los ámbitos de aplicación del plan de convivencia se introduce en la **acción tutorial** con la aplicación de sesiones y talleres de inteligencia emocional en las tutorías de 1º y 2º de ESO, lo que parece constituir otro aspecto positivo en la prevención de problemas de conducta, según los participantes.

Además de la mediación, en el equipo de mejora están revisando aspectos del RRI en colaboración con alumnos, a los que se pide que hagan propuestas, de las cuales algunas se han llevado a cabo.

Todo este proceso de revisión del Plan de Convivencia y aplicación del programa de mediación, junto con el trabajo de la integradora social, parece estar contagiando al profesorado, tal y como lo ve el DO, y está ayudando a mejorar las relaciones en el centro:

De todas formas, yo creo que (el trabajo de la integradora) es algo que se hace con chavales muy concretos pero que de alguna manera se está contagiando al resto del centro. Hay otros proyectos que se están poniendo en marcha como el de convivencia. Muchos tutores que porque tienen estos chavales han hablado con Laura (la integradora social), con el departamento y tal, que piden en las tutorías ayuda, o cómo organizar... (...) Entonces yo creo que de alguna manera está impregnando todo el centro. (Pilar, PT)

Sobre la relación entre profesores y alumnos no hablan frecuentemente los profesionales. Sin embargo, ya adelantamos anteriormente que dos de los alumnos entrevistados no creían que los profesores se preocuparan realmente por ellos; el padre de Joaquín echaba de menos la existencia, en el caso de su hijo, de un profesor en quien confiara que le pudiera motivar. Antonio, sin embargo sí veía esa preocupación. De hecho, su tía (tutora legal) afirmaba que había mejorado su relación con los docentes. . Aunque parece difícil encontrar una tendencia en estos datos sí podemos ofrecer una explicación tentativa acudiendo a la trayectoria de los tres. Con Antonio ha habido una historia de preocupación constante desde que entró en el centro y por ello todos los profesores eran conscientes de sus dificultades y han observado cómo se buscaban medios específicos para atenderle y cómo ha ido evolucionando. Sin embargo, ni Kevin ni Joaquín están en el programa de integración ni presentan ningún diagnóstico que haga a los docentes a entender de otra forma su problema. Además, Kevin, que lleva algo más de tiempo en el centro, muestra un perfil de rechazo absoluto a lo escolar, desmotivación y absentismo, lo que puede impregnar también su percepción de la relación con los adultos profesores y la relación de estos con él. Joaquín, por su parte, que no muestra comportamientos agresivos pero sí muy disruptivos, se encuentra en su segundo año en el IES, repitiendo curso. En general en su entrevista le cuesta asumir sus errores o dificultades y tiende a culpabilizar al resto de sus problemas; se observa un tono negativo y desmotivado en general, por lo que es normal que también entienda así sus relaciones con los docentes. Aunque varias de sus profesoras hablaban con cariño de él, este no parece ser consciente de ello. En cualquier caso e, independientemente de por qué Kevin y Joaquín sientan que sus profesores se preocupan poco por ellos, debería ser un elemento sobre el que reflexionar para seguir mejorando en el instituto.

En cuanto a las sanciones que tiene previstas el centro, se había mencionado en el análisis documental la presencia de medidas reparadoras. Sin embargo, su aplicación no parece estar del todo generalizada. En el DO, tanto orientadoras, como PT, integradora social o PTSC explicaban cómo **desde el departamento** se habían propuesto **medidas alternativas** a la expulsión del centro (como hacer un horario alternativo para que fueran los alumnos a hacer tareas escolares) y se habían aplicado en algunos casos, además de que estaban buscando formación para la aplicación de medidas reparadoras. También lo explicaba la Directora, pues

en la mayor parte de los casos, antes de la expulsión se recurría al castigo de acudir al centro por la tarde a hacer deberes; pero afirmaba que había situaciones graves (como una agresión o un acoso a otro alumno) donde al final era necesario expulsar del centro. En general, ninguno de los entrevistados consideraba positivas o eficaces las expulsiones para los alumnos con problemas de conducta (la tutora de Joaquín, tras su expulsión, consideraba que había vuelto en peores condiciones y se había desmotivado más aún al perder el ritmo de la clase). No obstante, tanto la Directora como algunas profesoras las justificaban como una medida inevitable, que además permite a los demás compañeros poder seguir con la clase. Los alumnos y los padres, en general, tampoco están de acuerdo con las expulsiones y preferirían otros castigos.

“Tú no haces nada, los chavales ven que no haces nada y ya no sólo se vuelven problemáticos los hiperactivos, todos. Yo creo que las sanciones, la expulsión no es lo más adecuado. Pero no deja de parar a todos aquellos que piensan que pueden seguir más adelante. Es una medida. Pero hacen falta muchas más medidas” (Profesora)

Además de las expulsiones, como un recurso extremo, explicaba la Directora una medida que estaban utilizando durante ese curso para poder hacer un mejor seguimiento de los problemas de conducta y evitar la acumulación de amonestaciones o que el problema sólo se atajara una vez ya fuese grave. Utilizaban unas **hojas de incidencias** donde los profesores recogían lo que había sucedido en clase con ese alumno y esto permitía hacer un análisis más contextualizado de sus dificultades y encontrar una solución más adecuada. A pesar de la posible eficacia de este proceso, ningún otro profesional comentó nada acerca de estas hojas.

“Cuando es un niño difícil entonces se le hacen incidencias y luego se analizan “Oye, ¿tiene incidencias con un solo profesor?” A lo mejor tiene el problema él, o tiene el problema el niño con esa asignatura, y se porta peor en esa asignatura que en otras... y se analiza.” (Directora)

Planteamiento curricular- Acción tutorial

En el Plan de Acción Tutorial aparecía la preocupación explícita de trabajar la competencia socioemocional y la aplicación de un programa de inteligencia emocional en 1º y 2º, además del taller de habilidades sociales impartido por la integradora social con alumnos con problemas de conducta. Las entrevistas confirman la aplicación de ambos programas, y la valoración, por lo general, bastante positiva de ambos.

La Directora entiende la importancia de las tutorías para establecer un buen vínculo con los alumnos y por eso pone especial cuidado en adjudicarlas a unos profesores u otros. En cuanto al programa de inteligencia emocional, explicaba que habían decidido que alguien del DO realizara un apoyo en las tutorías para que no estuviera el tutor sólo y se pudiera aplicar mejor con un número tan elevado de chicos en clase (25).

En cuanto al taller de habilidades sociales para alumnos con problemas de conducta, las profesoras lo consideraban especialmente positivas, aunque el DO añadía que este trabajo no

debía circunscribirse únicamente a esos momentos sino estar presente en el trabajo diario de los profesores. En el caso del alumno más conflictivo (Antonio, del que hablaremos con mayor detenimiento posteriormente), él mismo y su tía reconocían que le habían enseñado a portarse mejor. Era esto precisamente lo que la PT explicaba que había sido especialmente relevante en la mejora de Antonio:

A ver, se han estado trabajando lo que son habilidades sociales, la empatía, la asertividad, las consecuencias de las acciones de una forma muy fuerte, primero conmigo y luego con la integradora social (Pilar, PT).

En cuanto a la política de organización del taller, es decir, si es adecuado o no que se organice sólo para alumnos con especiales dificultades, aquí encontramos algunos matices. Aunque en el DO pensaban que el trabajo en pequeño grupo y la reflexión personal son importantes, la integradora social creía que al agruparse a los conflictivos para ese taller a ella le costaba más manejar la clase y por tanto era menos eficaz. El padre de otro de los alumnos no veía a su hijo motivado en este taller y pensaba que debería enseñarse a todos los chicos (no sólo al suyo) a portarse mejor, a calmarse, etc.

Flexibilidad y Planificación

Veíamos en los documentos del centro que no están especialmente explicitados los procesos de coordinación, de aplicación de medidas, etc., aunque sí están planificados de antemano los temas que deben tratarse en las reuniones durante el curso. Por lo que podemos recoger de la intervención de la Directora, no muestra un especial interés por plasmar por escrito algunos de los procedimientos; por ejemplo, con el plan de convivencia expresa su preferencia por que las profesoras atiendan a los alumnos a que dediquen tiempo a escribirlo en el plan. Esto, no obstante, no parece obstaculizar la coordinación, tal y como hemos visto en un apartado anterior. Tampoco impide que se organicen actuaciones novedosas, como el apoyo del DO en las tutorías: “*Todo esto se ha ido haciendo sobre la marcha, viendo qué puede venir mejor y tal*” (Directora). Parece tener claro que debe adaptarse a cada situación con los recursos de que dispone el centro y según el DO oriente sobre las necesidades de cada alumno:

El DO informa al tutor de qué problema tiene el alumno. Entonces, si necesita un apoyo distinto del que se le puede dar dentro del aula, pues acuden a jefatura de estudios o a dirección. Entonces, hay alumnos por ejemplo que viene a lo mejor... hemos tenido un alumna china y le puse un apoyo, que era el que podía ponerle, a 7ª hora que era una profesora de plástica, no era de lengua, pero yo le dije “Tú habla con ella”. Entonces, con un ordenador y con juegos hablaba con ella. Es decir, se le pone el apoyo que sea factible. Nosotros no podemos contratar a nadie, porque no tenemos autonomía para contratar personal. Pero si tenemos una hora libre o dos, pues mira. (Directora)

A pesar de que no exista ese interés explícito por planificar y dejar por escrito las formas de actuación, la manera en que se había incorporado Antonio, el alumno que había sido ingresado

en un centro de menores, reflejaba un compromiso por planificar adecuadamente su adaptación y prevenir la aparición de problemas. De hecho, se reunió a todo el equipo docente para hablar de cómo organizar su incorporación, cómo diseñar el horario para cuidar las horas en que podía estar más cansado o alterado, etc.

La PT contaba cómo le habían explicado a la tía de este alumno que se iba a incorporar algo más tarde:

“No quiero que cuando venga, llegue y fracase. Quiero tenerlo todo bien atadito y que cuando venga tenga las condiciones más favorables para que todo vaya como la seda.” (Pilar, PT)

Prácticas

Enfoque educativo en el aula

En cuanto al nivel de las prácticas educativas, es decir, lo que se hace en el aula con estos alumnos, encontramos reflexiones por parte de todos los implicados. Organizamos sus respuestas en torno a tres puntos clave: la organización de las clases, los apoyos personales y las estrategias metodológicas y de gestión de la disciplina.

El elemento en que tanto Directora como profesores y miembros del DO están de acuerdo por ser especialmente positivo para atender a alumnos con problemas emocionales y de conducta, aunque en general como medida de atención a la diversidad para todos, es la organización de **desdobles**. Durante ese curso se habían organizado desdobles en 1º en las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés.

Aquí lo de los apoyos y los agrupamientos me parece un éxito (...) Haces un seguimiento más individualizado, les preguntas casi todos los días. (Profesor)

De hecho la organización de desdobles facilita en algún caso en que hay gran desfase curricular que participen en las actividades con sus compañeros, como explica un profesor de Biología al hablar de Antonio.

Yo le pregunté a él qué quería, si traer el trabajo de Pilar (PT) o seguirla con nosotros. Y prefirió seguir la clase con nosotros. Como no era un grupo muy numeroso se lleva bien. Y yo le dije que con que se portara bien y me atendiera, suficiente. (...) Aunque sí, en mi clase está bastante enganchado. (Profesor)

La Directora cree que sería muy positivo poder introducir a dos profesores en la misma aula, pero se encuentra con la negativa por parte de los profesores. Opina lo mismo respecto al apoyo que realiza la PT, que en este centro se hace en pequeño grupo fuera del aula de referencia; de hecho, a final de curso informó al DO de que iba a obligar, en el curso siguiente, a que el apoyo se realizara dentro del aula. La PT, que también cree que lo ideal sería trabajar la conducta dentro del aula, ha encontrado reticencias entre los docentes, pero lo había puesto en marcha en años anteriores con una profesora dispuesta y lo valoraba como muy positivo.

A pesar de que el **apoyo de la PT** se realice fuera del aula de referencia, la **satisfacción** con este trabajo es alta, tanto entre el alumno entrevistado que acudía con ella (Antonio) como por parte de su tía, la propia PT y el DO. La organización de este apoyo es positiva por varios motivos, según explican. En primer lugar, se intenta organizar el horario de manera que salgan a apoyo en las últimas horas del día para que ella pueda saber si ha pasado algo durante el día y el alumno la perciba como una figura de referencia que se coordina con sus profesores. Además, en estos momentos la medicación pierde el efecto o están más cansados, por lo que al salir a pequeño grupo se evita la aparición de conflictos en la clase de referencia. En segundo lugar, la PT, además de tener materiales adaptados y motivantes en función de su nivel de competencia curricular, organiza actividades en grupo y trabaja habilidades sociales de forma coordinada con la integradora social. Para Antonio, en concreto, las clases de apoyo son atractivas porque hacen actividades en grupo y muy variadas. En tercer lugar, la profesora de PT aporta materiales adaptados para otras asignaturas que le ayudan a centrarse, para que en su clase de referencia tenga trabajo que realizar y evitar conflictos en el aula. Finalmente, algo positivo que encuentran en el DO es que la profesora de PT atiende a alumnos con trastornos de conducta es que funciona como figura de referencia clara, que coordina y centraliza la información, que está más “encima” del alumno, etc. En el caso de alumnos que no tienen necesidades educativas especiales, esa figura pasa a ser o asumida por la integradora social o por el tutor, en cuyo caso parece ser más difícil la intervención o la coordinación.

Se muestra una pequeña discrepancia entre el equipo directivo y el DO. La Directora, por su parte, cree que la PT debe atender a alumnos según sus necesidades y no según la existencia de un diagnóstico o dictamen; en el DO, sin embargo, creen que aunque el apoyo de PT puede ser la “*salvación*” para muchos chicos con problemas de conducta, debe recurrirse a él únicamente cuando hay un diagnóstico que refleja un trastorno.

En cuanto a las estrategias instruccionales que aplican los docentes, en el DO sí consideraban que por lo general se adaptaba la metodología con estos alumnos. Según la PT los profesores intentaban realizar actividades donde puedan **participar** con sus compañeros pero, en los casos donde el desfase curricular es elevado, necesitan llevar un material adaptado. Los alumnos tienen claro que son las actividades donde tienen que “hacer” cosas, participar y, por supuesto, las de grupo, donde pueden hablar entre ellos, las que más les gustan. Entre los profesores, afirman intentar realizar actividades donde éstos puedan participar (salir a la pizarra, corregir en alto, etc.), aunque no aparece ninguna estrategia generalizada o acordada por ellos.

Donde sí encontramos más consonancia es en el uso de estrategias de gestión de la disciplina. Por un lado, desde el DO ofrecen orientaciones al profesorado para gestionar las situaciones más conflictivas. La PT explicaba que en ocasiones se ponen en marcha programas de **modificación de conducta** (tanto ella como la integradora social, según los casos), pero que esto debe acompañarse de un **trabajo de habilidades sociales** -como de hecho están haciendo-,

que realmente ayuda a generalizar comportamientos adaptativos y prevenir la aparición de los problemas de conducta. Por ejemplo, con Antonio se utilizaba una ficha “de control”, que le recordaba cómo debía comportarse y todos los profesores le revisaban y valoraban tras cada clase y estaba siendo muy útil para que mejorara su conducta, además de para coordinarse con el centro de menores.

Por otro lado, la mayor parte de las reflexiones de las profesoras indican una preocupación por mantener **relaciones positivas** con estos alumnos, priorizar el uso de **refuerzos**, animarles en lugar de castigarles y ser más tolerantes o **flexibles** con su conducta que con otros alumnos, fundamentalmente para evitar las amonestaciones y expulsiones y motivarles más.

P: ¿Y qué haces tú o crees que funciona más?

Pues mira, animarle y partir de lo positivo, no decirle lo negativo. Ya ves qué he hecho, decirle que sí puede, sacarle de vez en cuando a la pizarra, pero no estar todo el rato regañándole, porque eso no funciona. (Profesora)

Entre los tres alumnos entrevistados, de nuevo encontramos algunas diferencias. Antonio, habiendo tenido tantas dificultades, ahora percibe que tienen más paciencia con él y le dan más oportunidades. Joaquín y Kevin, en cambio, están menos satisfechos con la gestión de la disciplina en el aula, y han sido expulsados varias veces de clase, algo que no les gusta ni a ellos ni a las familias entrevistadas.

La tía de Antonio, por su parte, aunque había vivido cómo en cursos anteriores se tenía poca paciencia, explicaba que habían conseguido trabajar muchas cosas con él a través de pequeños compromisos e intercambios. Estaba incluso ese trabajo había tenido un papel más importante que la medicación en las enormes mejoras en su comportamiento y competencia curricular.

El padre de Joaquín creía que hacía falta que motivaran más a su hijo y estuvieran más encima de él, controlando su comportamiento con una disciplina más “recta”.

Funcionamiento del DO

Otro de los factores que adquiere una gran relevancia en este centro como facilitador para la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta, es la **fortaleza del DO**. La Directora considera que su función es “*fundamental*” en el centro y que es uno de los aspectos que hacen que desde fuera se valore el trabajo que hace el instituto con los niños “*difíciles*”. Según ella, además de tener un buen número de profesionales, aunque lo decía con miedo a un futuro recorte en personal, muestran una gran implicación por ayudar a los alumnos y al profesorado.

Ya en el apartado de valores se había descrito una especial sensibilidad en el DO que, tanto en el grupo de discusión como en entrevistas individuales a PT e integradora social, aparece como un punto fuerte del DO. Añaden, además de esa implicación, que tienen fuerza e influencia en el centro (incluso en el desarrollo de estructuras organizativas) porque trabajan en

equipo y de forma muy **coordinada**, lo que ayuda a que superen situaciones complicadas para las que no siempre están preparados.

Me parece que, por lo menos, el departamento de orientación, cuando hay un problema, la gente en general se comunica muy bien, nos metemos todos en el tema, y luego las soluciones, oye, pues no siempre acertamos, pero cuando hay uno que dice una que nos convence, vamos por ella, y si no, echamos para atrás. (Profesora de Compensatoria).

El DO está muy cohesionado y eso te sirve porque te apoyas, te desahogas. (Pilar, PT)

Creo que se atiende muy bien a las necesidades de cada chico, de las familias, y que se intenta dar respuesta entre todos. (...) (PTSC)

PTSC: que como aquí somos multifacéticos (risas), nos juntamos y lo sacamos.

Orientadora: Un problema es menos problema si lo compartes, si lo resolvemos entre todos...

Esta buena coordinación se da a través de reuniones formales (una semanal para cada programa –integración y compensatoria- y una semanal de departamento –aunque sólo se hace cuando es necesario y hay temas que tratar-) e informales; el frecuente contacto y la gran cantidad de momentos no formales en que coincidían los miembros del DO, charlaban sobre los casos, etc., se comprobó durante todo el estudio y quedó recogido en las notas de campo. Otro ejemplo de buena coordinación, en especial con los alumnos con problemas emocionales y de conducta, es el trabajo que realizan la PT y la integradora social. En el ejemplo de Antonio, durante el curso anterior, lo que la integradora trabajaba de forma individual (de habilidades sociales y emocionales), la PT lo extrapolaba al pequeño grupo para reforzarlo. Actualmente, también colaboraban en el taller de habilidades sociales para alumnos de necesidades educativas especiales.

En cuanto al trabajo que realizan, ya se han mencionado algunas de las áreas donde intervienen. Participan, a nivel de centro, en el equipo de mejora de la convivencia y se plantean todos los cursos la labor de sensibilizar para la atención a la diversidad en general. Además, a través de las reuniones de tutores entregan materiales y dan orientaciones para la mejora de las relaciones. En 1º también colaboran en las tutorías con la aplicación del proyecto de inteligencia emocional, algo que la Directora valora muy positivamente.

En un nivel más individual, ayudan en la detección de dificultades de aprendizaje y de comportamiento, analizando el problema (situación familiar, desarrollo en grupo de iguales, etc.) y proponiendo soluciones al equipo directivo, haciendo derivaciones a recursos específicos y trabajando con los tutores. A éstos, en los casos de problemas de conducta, se les da orientaciones para manejar situaciones conflictivas (sobre las que se extendió con numerosos detalles la PT) y muestran su total disposición para actuar o mediar en momentos de crisis.

Integradora social

La integradora social, contratada específicamente para atender a alumnos con trastornos de conducta, estaba en el instituto desde hacía dos cursos. Como se ha comentado, en los dos

cursos anteriores, en que estaba otra persona como integradora social, su trabajo se centró fundamentalmente en el trabajo con algunos alumnos con trastornos de conducta, especialmente con Antonio. Es la posibilidad de este **trabajo individualizado**, de ser una figura de **referencia** que puede trabajar temas socioemocionales y atender con mayor intensidad a las familias lo que destacan los entrevistados. En ocasiones algunas de las reuniones con las familias las hace de forma conjunta con el DO o con algún tutor.

Pues el tener un seguimiento más individualizado, el tener como un contacto más personal con el alumno, entonces como que ellos mismos ya no te ven como profesora y es posible que se abran más, que trabajen más cosillas...(Integradora social)

Eso es lo importante, y el vínculo que tú creas con el chaval. Es que eso es lo que te permite trabajar con él y que él confíe en ti, ¿sabes? (Integradora social)

La situación empezó a mejorar bastante cuando se metió la figura del integrador social. A mí me parece que eso mejoró muchísimo sobre todo en la relación con las familias, y con el comportamiento de los alumnos (Profesora)

Durante este curso han ampliado su intervención para que apoye en tutorías y haga varios talleres de habilidades sociales. Esto es muy valorado por la Directora y el DO, que consideran que ayuda a prevenir posibles dificultades y asegura que el trabajo de éstas se haga de forma sistemática. La integradora social, sin embargo, cree que sería bueno que pudiera tener más casos de seguimiento individualizado y trabajar con sus familias de una manera más intensiva.

En el DO consideran que la figura de la integradora social da mucha seguridad a los profesores por ser una persona a la que acudir ante un problema muy grave y, de hecho, consideran que debería ir ampliándose también su trabajo a orientar y asesorar al profesorado, para evitar que se delegue la responsabilidad de un alumno con trastorno de conducta en su figura. Ella se muestra satisfecha con la comunicación que mantiene con los tutores, a pesar de no estar pautada.

Respecto a las condiciones de trabajo, estabilidad, funciones, etc., tanto ella como los miembros del DO critican la inestabilidad y el riesgo de que no haya continuidad, precisamente por las características de su trabajo. Sería necesario, según ella, clarificar más las funciones y ofrecer una formación más específica para el trabajo en trastornos de conducta y conocimientos sobre organización escolar.

Finalmente, tanto Antonio como su tía, con los que había trabajado más intensamente, están de acuerdo en que es una figura enormemente positiva que convendría generalizar a todos los centros escolares.

Pregunta: ¿Y crees que la integradora social debería estar en todos los centros?

Directora: Claro. (...) Como obligada. Sobre todo en los Institutos, porque es la adolescencia, y son otros problemas nuevos, que a lo mejor algunos alumnos

que no tenían problemas ni de integración ni de organización, ni problemas escolares, les ocurre a esta edad y se disparan las dificultades.

Hasta aquí se han descrito los aspectos más formales, declarados en sus documentos y en el discurso de los participantes implicados. A continuación se exponen los resultados de la observación realizada a lo largo de dos meses y medio aproximadamente en el instituto.

4. Prácticas educativas

En este punto se muestran los análisis de la observación que se llevó a cabo con dos alumnos seleccionados por el propio centro educativo: Antonio, de 3º de ESO, y Joaquín, de 1º de ESO. Se mantiene en el apartado la misma estructura que en el estudio del caso anterior. Primero, se presenta para cada alumno una breve descripción de sus características e información proporcionada por el departamento de orientación y las familias. Se continúa con el análisis de las horas en que se realizó la observación en el aula (9 en el caso de Antonio y 11 en el de Joaquín). En el análisis se han seguido igualmente los pasos utilizados en el caso del Padre Piquer.

Observando a Antonio

Descripción y contextualización. El caso de Antonio

Antonio es un alumno de 3º de ESO, que cumple 16 años durante el estudio. Es seleccionado por presentar un grave trastorno del comportamiento, aunque en el momento de la investigación se encontraba en un proceso de clara mejoría. Estaba diagnosticado de TDAH desde pequeño y además de discapacidad intelectual ligera desde hacía dos años, cuando su tía (tutora legal) había autorizado la valoración psicopedagógica. En el momento en que comenzó el estudio en el instituto se encontraba internado en un centro de menores con un juicio pendiente por diversos robos y hurtos. De su situación familiar se informa de que vive con su tía (que ejerce la tutela y participa como entrevistada en este estudio) y con sus primos mayores. También se describe una historia escolar con bastantes dificultades. Parece ser que ya desde la Educación Primaria aparecieron problemas de comportamiento que no se conseguían solucionar y Antonio era expulsado de su colegio con relativa frecuencia. Se escapaba del mismo e incluso se “colaba” en el instituto a ver a chicos del barrio más mayores que él. El desfase curricular con el que llega al instituto es muy significativo puesto que apenas domina la lectoescritura. Nunca había sido valorado por parte del Equipo de Orientación porque su tía no lo había autorizado, por lo que tampoco había recibido apoyo específico de PT. Fue al llegar al instituto cuando su tía accedió, se hizo la valoración y se emitió el dictamen como alumno de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual y trastorno de conducta.

La PT, Pilar, explicaba que durante su primer año en el instituto, además del desfase curricular, las conductas de Antonio eran muy extremas, tanto dentro como fuera de clase

(responder, interrumpir e incluso amenazar al profesor, lanzar objetos, pelearse con compañeros, fumar marihuana en el recreo, etc.); para ella todos estos comportamientos coincidían con síntomas del Trastorno Negativista Desafiante. El consumo de sustancias tóxicas a la vez que se medicaba para el TDAH, según la PT, hacían que se mostrara más agresivo y tuviera episodios especialmente violentos en el centro. Además de sus problemas en el instituto, que conllevaron en años anteriores expulsiones frecuentes del centro, tenía graves problemas de delincuencia fuera del mismo. En el centro de menores donde estaba ingresado al comienzo del estudio tenía educadores y psicólogo, que se coordinaban con el DO. Antes de ingresar aquí otros recursos habían estado interviniendo también, entre ellos un educador y el psiquiatra.

La Directora, durante el primer año de Antonio en el instituto, cuando se le incorporó al programa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, acudió al Servicio de la Unidad de Programas (SUPE), de la Dirección de Área Territorial Madrid-Capital, para solicitar la adjudicación de una persona como integradora social que pudiera atender de manera individualizada a Antonio. Esta persona se incorporó en el curso 2006-2007 y estuvo durante dos años interviniendo con él. Ya tenía experiencia en centros de menores y, según expresaban tanto la PT como la tía de Antonio, conectó muy bien con él. Éste, durante esos cursos, además de las horas que acudía al aula de PT para el apoyo educativo, tenía otras horas de trabajo de habilidades sociales con esta integradora social. Según Pilar, era su “locus de control”, es decir, funcionaba como reguladora del comportamiento de Antonio. En el curso de la investigación, como ya hemos dicho, cambió la profesional y se incorporó Laura, aunque no se estableció una relación tan buena; parece ser que hubo algunas diferencias entre la integradora social nueva y la tía de Antonio, que esperaba que hubiese sido la misma integradora social, por lo que Laura dejó de trabajar individualmente y a solas con Antonio.

Durante el curso en que tiene lugar la investigación era la PT la que más trabajaba con Antonio, además de ser la que realizaba la coordinación más directa con el centro de menores para trabajar todos en la misma línea. Según explicaba, había contacto telefónico frecuente para comentar la evolución, posibles problemas en el centro, etc. De hecho Antonio llevaba una hoja-registro donde los profesores tenían que rellenar si había acudido a clase y su comportamiento había sido adecuado, para que en el centro de menores lo supieran. Además del trabajo que se llevaba a cabo en el aula de apoyo la integradora social realizaba un taller de habilidades sociales con él y otros alumnos de integración en esta clase.

Las clases observadas fueron 9. Se habían planificado cuatro sesiones más pero faltó a clase algunos días y no se pudieron realizar. Se eligieron las clases con el objetivo de recoger situaciones variadas, tanto en aula de PT, taller de habilidades sociales, como en aula de referencia o en algún desdoble. También se tuvo que tener en cuenta las posibilidades logísticas de combinar las observaciones a Antonio, las de Joaquín y las entrevistas o grupos de discusión planificados. Fueron las siguientes:

- Dos sesiones en el aula de apoyo con la PT, de la asignatura de matemáticas (un total de 4 alumnos)
- Dos sesiones del taller de habilidades sociales organizados por la Integradora Social en el aula de apoyo (total de 3 alumnos).
- Una clase de Música con el grupo completo (18 alumnos)
- Una clase de Matemáticas con el grupo completo (17 alumnos).
- Una clase de Cultura Clásica en pequeño grupo (11 alumnos).
- Una clase de biología con el desdoble (5 alumnos por haber faltado otros que estaban de viaje de estudios).
- Una clase de Educación Física con el grupo completo (17 alumnos).

Nivel de análisis 1: Estructura de participación de la tarea.

Como acabamos de señalar, se observaron 9 sesiones, cuatro de ellas en grupo muy reducido (aula de PT con Pilar o con la integradora social), las otras cinco en su grupo de referencia aunque, por lo general, en grupos reducidos. Se identificaron un total de 24 actividades distintas en estas sesiones.

La estructura de participación que encontramos con mayor frecuencia fue la de *Trabajo Individual*, un total de 11 veces. En algunas sesiones observadas (en tres actividades distintas), aunque la estructura de participación general fuera la de *Explicación Magistral* o *Explicación con Participación*, Antonio tenía una tarea específica que realizar de forma individual por lo que no participaba en el funcionamiento general del aula. Cuando estaba en el aula de apoyo con la profesora de PT, la estructura era de *Trabajo Individual* porque ésta repartía su tiempo para ir explicando y ayudando de forma individualizada a los alumnos que tenía en ese momento en clase; a veces, Antonio se incluía a sí mismo en la explicación de la profesora a otros alumnos y dejaba de realizar su propia tarea, pero aún así su comportamiento era correcto. Cuatro de las actividades que suponían *Trabajo Individual* se corresponden con una clase de Educación Física donde el profesor les planteaba distintas pruebas o tareas y tenían que realizarlas de uno en uno, aunque la interacción con los compañeros era elevada.

El segundo tipo de estructura de participación más frecuente (7) fue el de *Explicación con Participación*, tanto en actividades en grupo grande, como en clase de matemáticas, o en grupos de menor número de alumnos, como Biología, Cultura Clásica o las sesiones de habilidades sociales. Algunas consistían en corregir en voz alta los ejercicios que se habían mandado del día anterior y en otras el profesor iba explicando determinados contenidos mientras preguntaba a los alumnos, tanto para recordar algunos ya explicados como para estimular su interés y participación.

Aparecieron también actividades que suponían una *Explicación Magistral* (4), como ocurrió en toda la clase de música y en pequeños ratos en Cultura Clásica y Biología, en las que se introducía un tema nuevo aunque durante un periodo corto de tiempo.

Encontramos una única actividad que combinaba la *Explicación del profesor*, la *participación de los alumnos* y el *trabajo en grupo*, en una de las sesiones de habilidades sociales. En este caso la integradora social había preparado un juego en el que tenían que realizar una tarea de forma individual pero debiendo ayudarse entre ellos, y posteriormente compartían las sensaciones que habían experimentado.

Sólo una tarea ha sido recogida como *Trabajo en grupo*, pero ni siquiera consistía en una actividad realmente planificada y con un objetivo específico. Tuvo lugar en Educación Física. Cuando los alumnos hubieron terminado la última prueba que estaba haciendo el profesor, debían ir a practicar deporte en grupo. Esta sesión, dado que no tenía ninguna estructura clara ni un contenido específico ni la supervisaba el profesor, ha sido eliminada de los análisis posteriores; no pertenecía tampoco a una secuencia de actividades del docente, puesto que tuvo lugar al final de la clase mientras el profesor seguía examinando a otros alumnos.

En cuanto a la organización de las clases, las 4 sesiones en el aula de PT tenían muy pocos alumnos y se sentaban alrededor de una mesa grande en esta clase, lo que facilitaba que la profesora atendiese a varios de ellos de manera casi simultánea. En las otras sesiones, Antonio acudió al desdoble de Biología, donde normalmente había unos 15 alumnos (aunque en la sesión observada había sólo 5 por estar muchos de viaje de estudios), y coincidía con la hora de laboratorio donde se podía fomentar más la interacción entre ellos; se sentaban en dos filas horizontales, todos los alumnos seguidos; también eran pocos y se facilitaba la interacción en Cultura Clásica que, por ser optativa, tenía poco alumnado. En Matemáticas la distribución era tradicional, estaban sentados en filas y por parejas. En Educación Física y Música estaba el grupo completo y la distribución, en Música, era en forma de U, mientras que en Ed. Física, como es de esperar, no tenía una distribución fija. Antonio, en todas las sesiones con su grupo de referencia se sentaba acompañado, por lo general en la segunda o tercera fila (nunca pegado al profesor o aislado).

Nivel de análisis 2: Estrategias del profesorado, interacción y comportamiento de Antonio.

- **Descripción de las estrategias utilizadas por los docentes**

La frecuencia con que los profesores utilizan cada tipo de estrategias instruccionales o de gestión de aula en las sesiones observadas queda reflejada en la Fig. 7.1; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.** En total, han sido identificadas 374 estrategias, siendo el 78,6% instruccionales y el 21,4% de gestión del aula, dirigidas a manejar el comportamiento de los estudiantes.

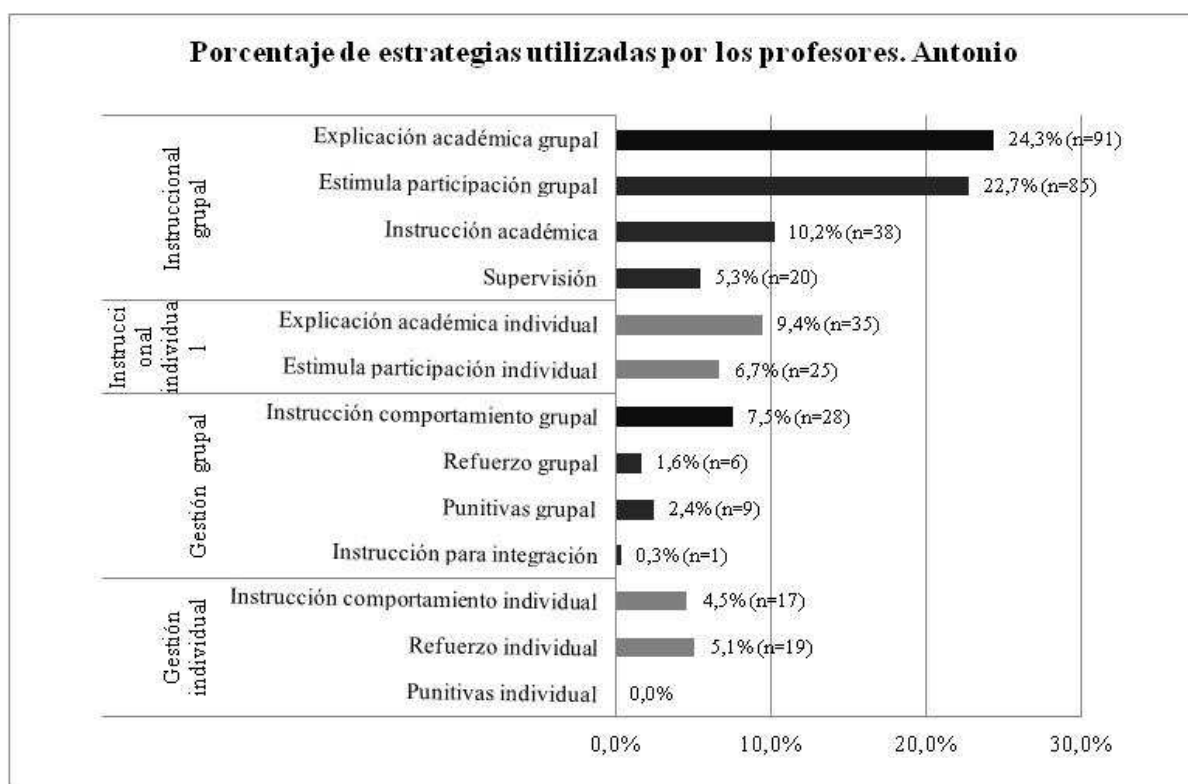


Fig. 7.1

Entre las estrategias instruccionales encontramos un mayor porcentaje de estrategias grupales (62,6% del total); un 16% se corresponden con estrategias instruccionales individuales, es decir, con interacciones entre el docente y Antonio.

Dentro de estas estrategias instruccionales, identificamos un porcentaje similar entre las que suponen explicación y las que buscan estimular la participación de los alumnos. Respecto a qué es lo que hacen concretamente los profesores, se han recogido, como estrategias de estimulación de participación general, preguntas dirigidas a activar conocimientos previos, retomar un tema trabajado en sesiones anteriores y recordar contenidos a todos los alumnos o asegurar la comprensión de información nueva; la mayoría de las estrategias de esta categoría, no obstante, corresponden a corrección de ejercicios, ya sea en voz alta o en la pizarra.

Entre las estrategias didácticas utilizadas como recurso para explicar, destaca el uso de materiales manipulativos por parte de la profesora de PT en su aula de apoyo, así como por parte del profesor de Biología, que entrega varios tipos de piedras para que las exploren. También este profesor en esa clase relaciona continuamente los contenidos que están dando con situaciones y temas de la vida cotidiana de los alumnos.

En las sesiones observadas aparece con poca frecuencia la *Supervisión* a otros alumnos (5,3%) y, cuando ésta se da, es fundamentalmente en el aula de PT, donde la profesora va explicando y ayudando a los estudiantes individualmente.

Las utilizadas de forma directa con él (tanto para preguntarle como para explicarle o ayudarlo) se dan fundamentalmente en el aula de PT o en el taller de habilidades sociales. En

dos de las cinco sesiones donde está con su grupo de referencia (música y matemáticas), los profesores sólo se dirigen a él para rellenar su hoja de registro donde apuntan su asistencia o para decirle que él debe hacer sus ejercicios (“*tú tus ejercicios*”). En las dos clases realizadas en desdobles (Cultura Clásica y Biología) hay más interacción cuando están trabajando de forma individual o, en el caso de Biología, al participar Antonio de la misma actividad que el resto.

En cuanto al tiempo que dedican a manejar la conducta o la disciplina, las estrategias dedicadas suponen un 21,4% del total, siendo el 11,8% grupales y el 9,6% individuales. Pero ¿de qué forma llevan a cabo estos profesores las distintas estrategias? De los tres tipos de acciones, se ponía de manifiesto en la Fig. 7.1 que las más frecuentes son las que denominadas *Instrucción de Comportamiento Grupal*. Las identificadas consistían, fundamentalmente, en avisos de baja intensidad:

“Si habláis vosotros yo me callo” (Profesora de Música).

En segundo lugar se encuentra, por frecuencia, un porcentaje similar entre el uso de *Instrucciones de comportamiento individuales* (4,5%) y *refuerzos individuales* (5,1%). La mayor parte de las instrucciones de comportamiento se dan en aula de PT o con la integradora social, donde se le indica a menudo que debe centrarse en la tarea o se le avisa por llegar tarde o de que algo que hace no está permitido:

No, ya sabes que el RRI dice que no podéis tener mp3 (...) si estás escuchando música no me oyes si te explico... (Pilar, PT)

“¡que te despistas!” (cariñosamente) (Pilar, PT)

“¡Pero bueno, qué rebelde!” (tono de humor) (Laura, integradora social)

Utilizan los refuerzos individuales también con bastante frecuencia, siempre tras intervenciones por parte de Antonio y en voz alta y sobre todo en el aula de PT con ésta o con la integradora. En un momento, la integradora social, además de reforzar su intervención, elogia su comportamiento en el taller:

Eso es. Tú has estado paciente viendo cómo hacían los demás... (Int. Social)

De las estrategias reactivas punitivas sólo aparecen identificadas en relación con toda la clase u otros alumnos, nunca con Antonio. Las pocas veces que las hemos encontrado (2,4%) consisten sobre todo en reprimendas por parte de los profesores; por ejemplo, Pilar quita un punto a un alumno pero mantiene un tono cariñoso, otros amenazan con poner negativos o incluso expulsar de la clase. Por lo general se dan con un buen tono y sin mostrar un gran enfado. Sólo en la clase de Música la profesora se muestra realmente enfadada con el grupo y grita en varias ocasiones para intentar que los alumnos se callen, sin conseguirlo.

Llama la atención a Luis (en tono bajito): Mira, te voy a bajar un punto por petardo. Cómo un chico tan listo se comporta de una forma tan petarda... (cariñosamente) (Pilar, PT)

- **Relación entre la estructura de participación de la tarea y las estrategias del profesorado (Antonio)**

Ya en la descripción general que de las estrategias que utilizan los profesores se ha hecho, se dibuja una relación entre estas variables metodológicas con otras más globales como la ratio o el contenido. Por ejemplo, se ha comentado que en el aula de PT o con la integradora se dan un mayor número de interacciones individuales. Ahora bien, una de las preguntas planteadas anteriormente era la posible relación entre el tipo de actividad en que están inmersos y las estrategias que utilizan los docentes.

De la misma forma que en el caso anterior, se han agrupado las estrategias instruccionales grupales y las individuales para interpretar más fácilmente las posibilidades que ofrecen unas u otras actividades (véase Fig. 7.2).

En la única actividad que combina la explicación del profesor con la participación y la colaboración de los alumnos entre ellos, la totalidad de las intervenciones académicas de la profesora (en este caso, la integradora social), van encaminadas a todo el grupo.

Observando la figura, se constata esperable pero no por ello menos importante: las tareas que suponen *Trabajo individual* son las que permiten la aparición de más estrategias instruccionales individuales. Esto ocurre tanto en las clases donde está con su grupo de referencia como en las de apoyo con la PT. En su grupo normal, cuando los profesores están explicando o preguntando a los demás alumnos, Antonio suele estar realizando una tarea distinta de manera autónoma, por lo que los profesores apenas pueden interactuar con él (a excepción, como hemos dicho, de la clase de Biología donde sí participa de forma normal). En cambio, en esas mismas sesiones, cuando los alumnos deben hacer un ejercicio de forma individual es cuando los profesores se acercan a Antonio, revisan lo que está haciendo, le ayudan, etc. En la clase de PT, como el trabajo suele ser individual, la profesora puede repartirse entre un alumno y otro para trabajar con ellos por separado.

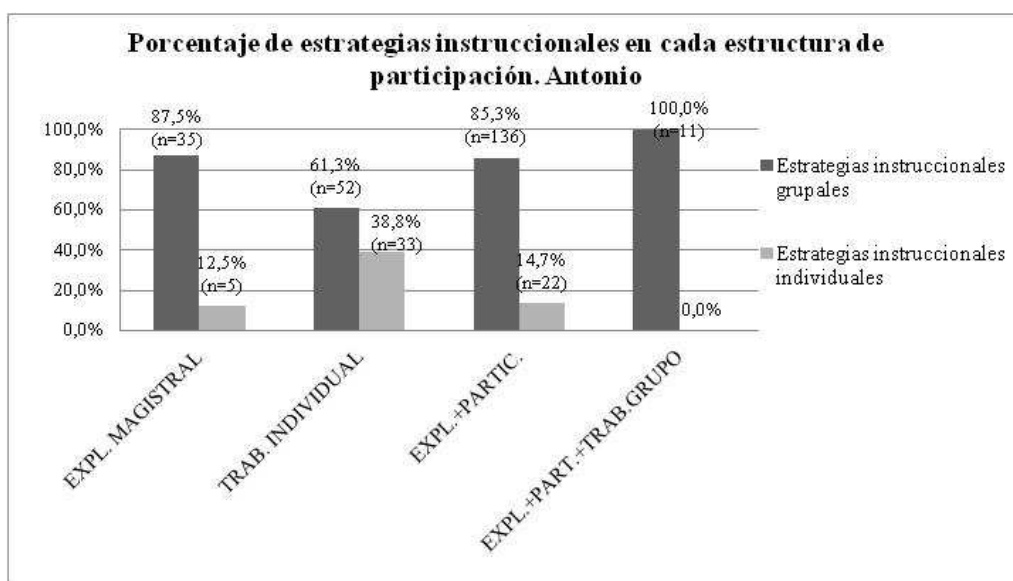


Fig. 7.2

En cuanto a la relación entre el uso de un tipo u otro de estrategias de gestión de aula y el tipo de actividad en el aula, se ha reflejado en la Fig. 7.3 la manera en que se distribuyen dentro de cada estructura de participación.

Con la cautela ya argumentada en los análisis del centro anterior por la diferente frecuencia de aparición entre unas tareas y otras, hay algunos aspectos que se pueden destacar de los resultados que se recogen en la figura. En primer lugar, el uso de estrategias punitivas grupales está más presente en las sesiones que suponen *Explicación Magistral*, lo que indica que, o bien en estas sesiones el comportamiento del grupo se vuelve más difícil o que el profesor que la dirige tiene escaso dominio de otro tipo de estrategias de gestión (usa sólo en tres ocasiones *instrucciones de grupales*). Las instrucciones de comportamiento grupales, aunque son bastante frecuentes general, aumentan su proporción en la actividad de *Explicación + Participación + Trabajo en grupo*, probablemente por la exigencia que suponía organizar a los alumnos en una tarea que, como estamos viendo, es poco frecuente.

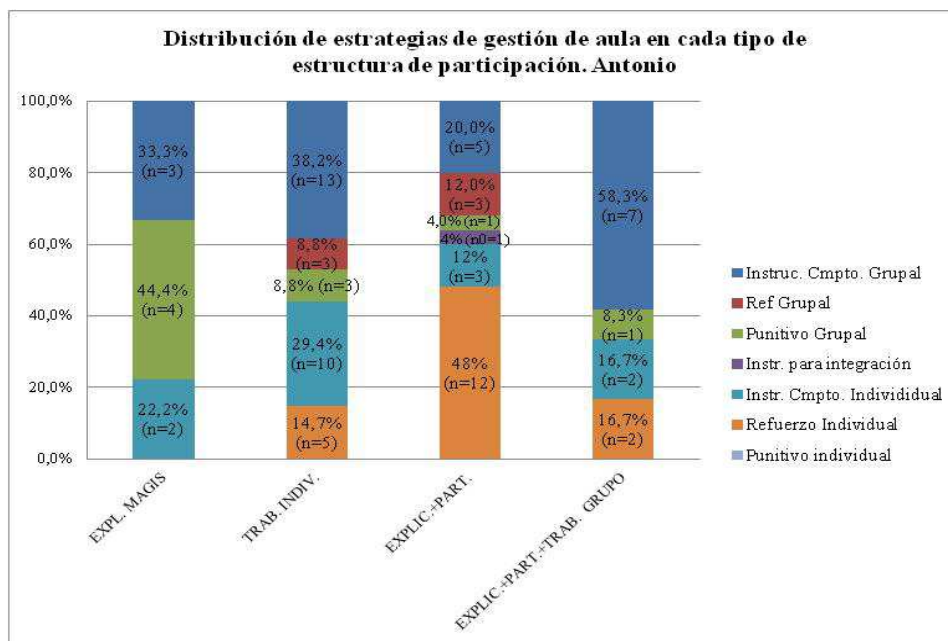


Fig. 7.3

En tercer lugar, se ve una clara presencia del *refuerzo individual* cuando la actividad distribuye la responsabilidad entre el profesor y el alumno (*Explicación+Participación*). Casi la mitad de las estrategias que los profesores han puesto en marcha para gestionar la conducta en esos momentos consisten en elogiar la intervención de Antonio. Se refuerza siempre tras una intervención oral, por lo que es de esperar (lo veremos más adelante) que sea en estas actividades donde más pueda participar. Recordemos, no obstante, que algunas tareas que suponían *Explicación+Participación* tenían lugar en el grupo de referencia, cuando Antonio realizaba una tarea de forma individual. En estos momentos, si el profesor estaba explicando al

resto del grupo no podía dedicar atención individual a Antonio; por tanto el uso de los refuerzos se concentra en aquellas actividades donde está realmente participando con sus compañeros.

En las sesiones de *Trabajo Individual*, donde habíamos visto que tienen lugar más interacciones académicas individuales que en otras actividades, los refuerzos están presentes pero no tanto como en las de *Explicación+Participación*. De hecho encontramos una mayor cantidad de estrategias dirigidas a recordar el comportamiento adecuado a Antonio o al resto de la clase.

- **Implicación de Antonio**

Del total de conductas de Antonio observadas en las sesiones (297), algo más de la mitad (58,3%) son consideradas como de implicación en la tarea (*on-task behaviour*), frente a un 41,7% de conductas de falta de implicación (*off-task behaviour*), como se puede observar en la Tabla 7.1; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**; dato que, teniendo en cuenta los antecedentes de Antonio y las dificultades que presentaba, puede considerarse como altamente positivo. Los comportamientos de *implicación* son esencialmente *activos*, suponen a Antonio respondiendo de forma oral o trabajando en alguna tarea (49,2%), mientras que apenas encontramos conductas de *implicación pasiva* (9,1%).

Entre las conductas de *falta de implicación* son más frecuentes las *disruptivas* que las *pasivas* (25,9% frente a un 15,8%), lo que indica un estilo de comportamiento más externalizante, así como dificultades para mantener el orden cuando no está enganchado en la tarea. En cuanto al tipo de disruptión, la mayor parte de las conductas identificadas consistían en hablar con compañeros o llegar tarde, pero en ningún momento se observaron conductas agresivas, de enfrentamiento al profesor o que supusieran una interrupción de la clase por hacer comentarios en voz demasiado alta.

Tabla 7.1. Porcentaje de comportamientos de *Implicación* y *Falta de Implicación* de Antonio

| | Tipo de comportamiento del alumno | % | N |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------|-----|
| Implicación | Implicación activa | 49,2% | 146 |
| | Implicación pasiva | 9,1% | 27 |
| | Total | 58,3% | 173 |
| Falta de implicación | Falta de implicación - disruptión | 25,9% | 77 |
| | Falta de implicación (pasiva) | 15,8% | 47 |
| | Total | 41,7% | 124 |

- **Comportamiento de Antonio según la Estructura de Participación de la actividad**

En la Fig. 7.4 se puede observar cómo en la tarea que combina *Explicación+Participación+ Trabajo en grupo* el porcentaje de comportamientos de implicación activa llena prácticamente la actividad, frente a una baja presencia de conductas pasivas o disruptivas.

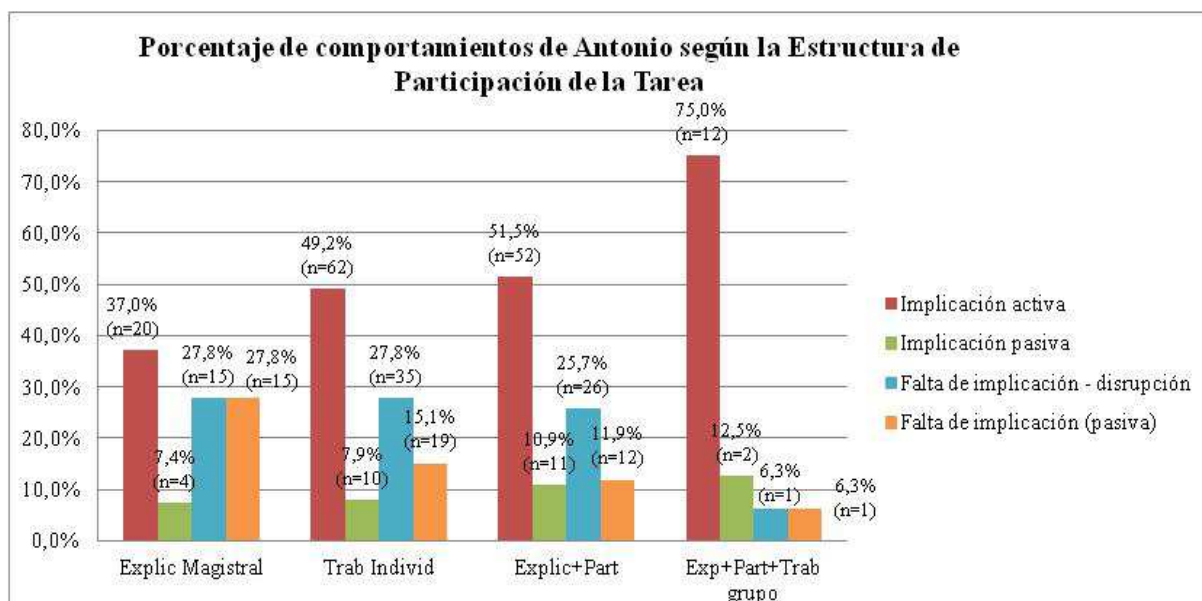


Fig. 7.4

En las tareas que suponen *Explicación + Participación* también encontramos un elevado porcentaje de conductas adecuadas, de implicación en la actividad (62,4%), lo que es consistente con la presencia de mayor frecuencia de refuerzos individuales por parte de los profesores ante sus intervenciones, descrita en un punto anterior. Recordemos que dentro de estas actividades, en algunas (cuando estaba en su grupo de referencia), él solía tener un trabajo independiente con lo que sus conductas de implicación suponían trabajo en su tarea; cuando estaba en pequeño grupo, participaba en la misma actividad de los demás, normalmente de forma oral en corrección de ejercicios; es ahí donde el elogio del profesor puede aparecer con mayor facilidad. Las conductas disruptivas o de falta de implicación alcanzan un 37,6% en estas actividades, porcentaje menor que en las otras dos estructuras de participación frecuentes (*Trabajo individual* o *Explicación Magistral*).

En la mitad de las conductas identificadas en actividades de *Trabajo individual* Antonio está centrado en su tarea, pero en estas situaciones aumenta ligeramente la presencia de comportamientos de falta de implicación o disrupción. En estos momentos no es él el único que debe hacer un trabajo de manera autónoma con lo que es más fácil que otros compañeros hablen con él o colaboren con sus conductas disruptivas.

Finalmente, donde mayor es la falta de implicación de Antonio es en tareas que suponen *Explicación Magistral*. De las cuatro actividades con estas características, en tres, nuestro alumno tenía que hacer sus ejercicios individuales, con lo que no participaba de la misma actividad del grupo. Recordemos además que era aquí donde encontrábamos más estrategias punitivas grupales, probablemente por un ambiente de clase menos participativo. Esto, unido a una falta de participación de la actividad grupal podía estar potenciando las conductas disruptivas de Antonio.

En estos apartados se han descrito las estrategias que los profesores ponían en marcha en las sesiones observadas, así como su presencia más o menos frecuente en función del tipo de actividad que se desarrollaba. Tras la descripción de su comportamiento se ha puesto de manifiesto un predominio, dentro de las dificultades del alumno, de conductas disruptivas; y, además, con el análisis de la relación entre éstas y la estructura de participación, podemos deducir también qué tipo de actividades favorecen su participación y evitan la aparición de conductas disruptivas o de falta de implicación: aquellas en que se le integra en la acción grupal o donde se pide su participación. Pero, como se recordará, es también el conocimiento de las estrategias docentes que más favorecen su inclusión y la relación entre las tres variables un objetivo de esta investigación. Por ello, en el siguiente apartado describiremos la sesión donde Antonio se muestra especialmente enganchado a la actividad y expondremos un breve resumen de aquellos momentos donde su comportamiento es peor y los recursos con que lo afrontan los docentes.

- **Análisis de la interacción entre el profesor y Antonio dentro de las sesiones**

De las sesiones observadas, es la número 8 la que muestra un mayor porcentaje de conductas de implicación activa y la ausencia de comportamientos disruptivos o de desenganche (ver Tabla 7.2). Tiene la peculiaridad de pertenecer al taller de habilidades sociales que estaba implantando la integradora social. Supone, por lo tanto, la ventaja de analizar con más detalle una de las áreas señaladas con mayor frecuencia como un factor de calidad en el centro en lo que a atención a alumnos con problemas emocionales y de conducta se refiere.

Se han identificado en ella cuatro actividades distintas. La primera, muy breve, corresponde a una estructura de participación de *Trabajo Individual*, donde los alumnos deben terminar unos ejercicios que se habían mandado previamente. Posteriormente se desarrolla una actividad que combina *Explicación + Participación*, donde los alumnos ponen en común, guiados por la profesora, sus respuestas. Las dos siguientes consisten fundamentalmente en lo mismo, un pequeño periodo de tiempo para que trabajen individualmente (*Trabajo Individual*) y una puesta en común con diálogo entre los alumnos y la profesora (*Explicación + Participación*). En los siguientes apartados se describe brevemente el contexto de la sesión, su desarrollo general y las estrategias utilizadas en relación con el comportamiento de Antonio.

Tabla 7.2. Porcentaje de conductas de Antonio en la sesión 10

| Sesión 10 | |
|-------------------------------------------------------|---------------------|
| Falta de implicación con comportamiento pasivo | 0% |
| Disrupción | 0% |
| Implicación activa | 91,4% (n=32) |
| Implicación Pasiva | 8,6% (n=3) |

Sesión 8. Taller de habilidades sociales.

Contexto: En el aula de apoyo, a primera hora de la mañana (8.30). Están tres alumnos de necesidades educativas especiales: Antonio, Linda y José y la integradora social. La actividad dura 50 minutos aproximadamente.

Descripción de la sesión:

La integradora social (Laura) da unas fotocopias con unas preguntas a Antonio y Linda. José ya lo había hecho. Les da unos minutos para terminar de contestar y mientras supervisa las respuestas de José. Antonio, que venía con aspecto adormilado, se pone a contestar en silencio y tras rellenar una cuestión, se lo enseña a Laura, que asiente y le dice que debe contestar a las siguientes preguntas. Le plantea otra duda y a la vez José requiere la atención de Laura. Ella primero responde a Antonio y después acude con José. Antonio se pone a escribir concentrado.

Laura pregunta si han terminado ya, explicando que José se va a aburrir por haberlo terminado ya. Antonio sigue concentrado, pero Laura le indica que se sitúe en la primera cuestión. Es una pregunta acerca de lo que harían ante una discusión. Pide a José que lea lo que ha contestado y, tras su intervención, le indica a Antonio que exponga su respuesta. Empieza a leer bajito y Laura le pide que lo haga más alto para poder oírle. Antonio explica que lo primero que hay que hacer es intentar hablar y entenderse antes “de llegar a las manos”, y Laura asiente con un “vale, muy bien”, antes de consultar a Linda. Tras la respuesta de ésta, pregunta en general si deben hacer lo mismo ante un conflicto con un chico de su edad o más pequeño. Antonio es el único que responde, explicando que deben usarse distintas palabras. Tras su intervención Laura ofrece un elogio sencillo: “Claro”, antes de pasar a la siguiente parte de la tarea, que consiste en definir palabras relacionadas con las emociones. Comienza por Linda, que para definir “sentimientos” utiliza “dolor, tristeza”. Pide a Antonio que responda y él contesta: “Es lo que sientes cuando te dicen cosas bonitas o malas”. Aquí, Laura, además de valorar su respuesta con un “Claro, muy bien”, hace que se fijen en algo que ha añadido Antonio: “Mira, Linda, él también se ha dado cuenta de la parte bonita, no sólo de lo malo de estar triste, sino también alegría, por ejemplo”. La siguiente palabra, “lesionar”, es definida primero por Linda, luego por Antonio y luego por José, sin que utilice en este caso ningún refuerzo para ninguno de ellos. Empieza a explicar que uno puede hacer daño físicamente pero también psicológicamente, cuando interviene Antonio: “Claro, lo psicológico es peor”. De nuevo Laura refuerza su intervención y José interviene también: “pero si te pegan te hacen mucho daño”. Ante esto, Antonio explica a su compañero: “Sí, pero con eso te pones una venda o una tirita y ya está. Pero el otro te pones ahí a pensar y pensar y no se pasa (con gesto de dar vueltas a la cabeza)”. Otra vez Laura elogia a Antonio: “Tiene razón Antonio...” Y pasa al siguiente punto.

Como Antonio y Linda no lo tienen hecho, les da unos minutos para que lo trabajen individualmente, y a José le permite hacer ejercicios de clase (porque ya lo tenía hecho). Mientras Antonio trabaja en silencio, Laura ayuda a José con los ejercicios cuando éste se lo pide.

Antonio le entrega a Laura la hoja de registro donde los profesores tienen que marcar si su comportamiento es adecuado en su hora de clase, y ésta aprovecha para preguntar si ya ha terminado lo que estaba haciendo. Aunque ni él ni Linda han terminado, Laura retoma la actividad.

Linda lee una pregunta sobre cómo ser amigo de alguien y pedir ayuda. Continúa así un diálogo en que la integradora pregunta a los tres alumnos sobre algunas definiciones (como “descalificar”), y ponen en común sus respuestas, siendo Antonio el que más habla.

El siguiente grupo de preguntas (“qué pasaría si...”) se centra en situaciones donde ellos se han portado de forma negativa con un compañero (no dejarle jugar, insultarle, etc.) y tienen que pensar en las consecuencias para los implicados y posibles maneras de resolverlo. Con la misma dinámica Laura va preguntando a los tres, Antonio participa y ella refuerza sus intervenciones. Éstas hacen alusión en varias ocasiones a los sentimientos que una conducta genera en ellos y la otra persona y la integradora social les hace ver también la posibilidad de que distintas personas entiendan una situación de forma diferente y por ello se creen conflictos. Le dice específicamente a Antonio que piense en cómo actuaba él hace dos años y él reconoce: “Buah, todo esto lo hacía todo, todo, todo... “. Laura contesta: “pero ahora has aprendido a controlarlo” y él termina la clase afirmando: “Claro, porque aquí lo pensamos...”.

Del total de estrategias que la profesora utiliza en esta sesión, un 77,3% son estrategias instruccionales (56,6% grupales y 20,7% individuales). Entre las grupales, las más frecuentes, como se puede ver por la estructura de la actividad, son las que suponen estimular la participación, y de hecho hay pocas explicaciones por parte de la integradora, que basa la sesión en las respuestas y el diálogo de los alumnos.

Una de cada cinco intervenciones de la integradora social consiste en estrategias instruccionales individuales, sobre todo preguntas específicas a Antonio; solicita un total de 7 veces su participación en la sesión.

En cuanto a las estrategias de gestión de aula, la profesora sólo utiliza un 22,9% (un total de 12 intervenciones). Sólo se identifica una estrategia de gestión de aula general, que supone un elogio ante la respuesta de una alumna. El resto de estrategias de gestión están dirigidas a Antonio, siendo mayoritarios los refuerzos, como hemos visto a lo largo de la sesión, además de tres momentos en que le da alguna instrucción sobre su comportamiento, no porque fuera inadecuado, sino para mejorarlo (“Lee un poco más alto, por fa, que no te oigo”). No encontramos un refuerzo tras todas las intervenciones de Antonio, aunque sí son muy frecuentes. Además, no sólo expresa un “muy bien”, sino que utiliza sus respuestas como ejemplo para los demás, lo que puede suponer un refuerzo aún más potente.

Antonio, durante toda la sesión, se muestra atento y no hay ninguna conducta de falta de implicación. De hecho, su participación es fundamentalmente activa (32 conductas de este tipo son identificadas en la sesión) y el contenido de sus respuestas pone de manifiesto, al menos en

un nivel declarativo, cierta madurez en el reconocimiento de conductas alternativas y de resolución de conflictos.

Si nos centramos, por tanto, en qué hace la profesora para facilitar la implicación de Antonio, podemos concluir algunos aspectos. En primer lugar, que el número tan reducido de alumnos ofrece más posibilidades para que todos puedan hablar con mucha frecuencia. En segundo lugar, también la distribución de los tiempos (con unos breves minutos de trabajo individual para dedicar más tiempo a la puesta en común), con unas instrucciones muy concretas y claras, aseguran que Antonio (y los otros dos alumnos) pueda mantenerse centrados en la tarea. En todas las ocasiones recoge la opinión de los tres y permite también que hablen de manera espontánea, además de que utiliza sus propias respuestas para ampliar el tema y reforzarles. Es, por tanto, una actividad que se basa fundamentalmente en la participación de los alumnos, en que compartan sus opiniones y experiencia y el peso del discurso se sitúa en ellos. La interacción profesora-alumnos es enormemente cercana, tanto por las características de la propia clase como de la tarea, donde no sólo se “corrigen” ejercicios, sino que se habla de forma natural sobre los temas que emergen.

En tercer lugar, el propio contenido de la actividad es relevante para entender su implicación. Es lógico suponer que no es la primera vez que estos temas se trabajan con Antonio (sobre todo teniendo en cuenta que los dos cursos anteriores la integradora social trabajó con él habilidades sociales), por lo que es un contenido en el que probablemente se siente seguro. Está dentro de su zona de desarrollo próximo, no como ocurría en otras sesiones observadas (de contenido más académico, cuando estaba en su grupo de referencia), donde él no podía participar dado que su competencia curricular estaba por debajo del nivel de la clase. Y en esta sesión, no sólo el contenido está a su alcance, sino que tiene un gran sentido para él y sus compañeros, por tratarse del análisis de situaciones cotidianas o que ellos conocen o han vivido.

Es, en resumen, una sesión especialmente relevante por dos aspectos. El primero, la estructura de las actividades y las estrategias de la profesora fomentan la participación e implicación de Antonio y muestran cómo es capaz, en este contexto, de desarrollar conductas completamente apropiadas. En segundo lugar, hemos podido observar cómo uno de los elementos que señalaban en las entrevistas como especialmente positivos (taller de habilidades sociales) se desarrolla en la práctica y, al menos en el plano declarativo, por las respuestas de Antonio podemos apreciar cierto dominio de estrategias de resolución de conflictos. Su última frase, refiriéndose a su comportamiento anterior (*“buaah, yo esto antes lo hacía todo, todo, todo...”*) y cómo ha aprendido a controlarlo (*“porque aquí lo pensamos”*) sirve para iluminar, al menos, la conciencia que ha adquirido sobre su propia conducta y su evolución.

No obstante, no en todas las sesiones Antonio se muestra igual de implicado. Ya se ha comentado cómo en la mayoría de aquellas donde está con su grupo de referencia tiene que hacer una tarea de forma autónoma mientras el resto realiza otra actividad. En estas sesiones,

como ocurre por ejemplo en Matemáticas, es frecuente que hable con sus compañeros o se desconcentre; el profesor suele ignorar estos comportamientos e intentar reconducir a los compañeros antes que llamar la atención de Antonio. Sin embargo, no se pueden identificar en estas sesiones ejemplos de estrategias instruccionales positivas o especialmente inclusivas puesto que el alumno no participa de la actividad de la clase ni es atendido por el profesor.

También ocurre en una sesión de PT (de contenido matemático) que sus conductas inadecuadas son superiores a las correctas y puede sernos útil analizar algunas de las estrategias de la maestra en el contexto y en relación con el comportamiento de Antonio. En esta clase (con otros dos alumnos más), él tiene encargado hacer una ficha mientras la PT explica contenidos relacionados con geometría (volumen de figuras geométricas). Antonio intenta varias veces que esta le haga caso sacando diversos temas de conversación (pide utilizar el mp3, cuenta que el profesor de ed. Física se va a enfadar porque no ha traído el chándal...). Pilar, la PT, siempre le contesta en un tono amable y le recuerda que tiene que hacer su ficha, con algunas llamadas de atención cariñosas (“*Venga, torpedo, termina las sumas*”). En ocasiones Antonio deja de hacer su trabajo y atiende a las explicaciones de Pilar a los otros alumnos y se introduce en la misma, llegando a levantar a la pizarra para contestar. Pilar, en lugar de regañarle o cortar esta conducta, la aprovecha para preguntarle o explicarle a él una parte del contenido, aunque en seguida vuelve a dirigirse a los otros alumnos, que es para quien realmente estaba dando la explicación. Si bien es cierto que la organización de la actividad no es muy integradora (y de hecho el apoyo se está dando fuera de su clase de referencia), las estrategias que despliega la profesora tanto para reconducir su conducta, evitar comportamientos agresivos y reforzar sus actitudes de interés (aunque supongan que se desengancha de su tarea e incluso puedan parecer llamadas de atención), nos muestran un estilo que facilita el acercamiento a alumnos que pueden desarrollar conductas muy agresivas. También se pone de manifiesto la necesidad de Antonio por que el adulto le haga caso a él. En otras sesiones de PT la profesora sí divide más tiempo y le atiende durante un rato y su comportamiento es mejor; en cambio en esta dedica casi toda la hora a explicar geometría a los otros dos alumnos mientras Antonio tiene una tarea que hacer; lo que demuestran sus comportamientos es que precisa de algunos momentos de atención individualizada puesto que todavía no es lo suficientemente autónomo para trabajar solo. Esta reflexión, unida a aquellos momentos donde se muestra más implicado, nos lleva a concluir que, en grupos más pequeños (como ocurre en Biología), si se adaptan los contenidos o se ofrecen varios niveles de profundidad, Antonio podría estar más incluido en la clase; el desfase curricular y las dificultades que encuentran los profesores para adaptar las clases a estos niveles de competencia tan diversos constituyen una barrera para la participación de Antonio.

Otros aspectos complementarios. De observaciones y notas de campo.

Comenzaremos, en primer lugar, por las reflexiones de sus profesores. Tanto el profesor de Biología como el tutor (profesor de Matemáticas), reconocieron que en cursos anteriores tenían

miedo de Antonio porque se ponía muy agresivo y que por eso intentaban no enfrentarse a él ni exigirle demasiado; sin embargo, reconocían que había mejorado mucho en su comportamiento y ahora estaba tranquilo en clase. El profesor de Matemáticas sí que explicaba que no podía seguir su clase, y reconocía con cierta preocupación que no podía estar muy pendiente de revisar la ficha que llevaba y trabajaba él solo.

El profesor de Educación Física afirmaba que en su clase Antonio estaba muy enganchado y se portaba bien, además de que mantenían una buena relación y él intentaba ser un poco más flexible. También reconocía el cambio que había dado en comparación con los primeros años en el instituto.

En cuanto a su comportamiento en momentos no lectivos, son varias las ocasiones en que Antonio rompe algunas normas (como estar en la valla durante el recreo, algo que no está permitido, o ir al baño a fumar, o incluso salir del instituto y no volver), aunque no tienen lugar conflictos importantes. Destaca el cuidado de una profesora (del programa de compensatoria), que tras llamar la atención por estar en la valla y amenazar con poner una amonestación, explicó que antes preguntaría a Pilar, la PT, para asegurarse de que eso no supusiera un mayor problema. Este hecho es consistente además con la flexibilidad que en el DO comentaban que se tenía con alumnos con estas características:

“A Antonio no se lo voy a poner. Voy a preguntarle a Pilar (...). Es que no sea que por una tontería como ésta, vamos, una tontería no, pero bueno, pero que por algo así, se le agrave la situación o tenga más problemas”. (Ester, profesora de compensatoria)

Respecto a sus relaciones sociales, también la evolución es clara, según explicaban algunos profesores y en el DO. El profesor de Educación Física afirmaba que ya tenía más habilidades sociales y se llevaba mejor con sus compañeros. Para Pilar la mejora se manifestaba también en el cambio que se estaba operando en la percepción de los demás chicos y chicas:

“Pero también es cierto que ha sido el más malo-malote de toda la zona y muchos chavales le tienen miedo. “El negro...” Hoy ha cogido un bate de beisbol y se ha ido a repartir... Y los chavales lo saben. Con este no te metas y si este te dice que le des tal, le das eso, y más. Eso, de tu madre, de tu padre y de tu abuelo. Entonces, yo creo que se está cambiando un poco la percepción de Antonio. Chavales que no hubieran hablado con él en el pasillo ni hubieran jugado con él al baloncesto, ahora lo están haciendo”. (...) ahora ya se le acercan más y juegan incluso con él. Porque se hace querer... (Pilar, PT)

Observando a Joaquín

Descripción y contextualización.

Joaquín estaba repitiendo 1º de ESO en el centro debido a sus malos resultados académicos durante el curso anterior. La integradora social y su tutora describían sus comportamientos como fundamentalmente externalizantes (frecuentes conductas disruptivas, falta de atención a las normas, peleas con compañeros, etc.). En el momento de la investigación no había ningún diagnóstico claro aunque, según comentó su padre, unos años antes había estado tomando la medicación dirigida a alumnos con TDAH, a pesar de que en el Hospital Gregorio Marañón lo habían descartado como tal. Seguía acudiendo a los servicios de Salud Mental una vez cada mes y medio aproximadamente, asistencia que el padre consideraba totalmente insuficiente.

Un año después de haber terminado la investigación, se nos informó de que finalmente el médico había confirmado que Joaquín tenía TDAH, y los padres habían comenzado a acudir a una asociación específica para estas dificultades.

Durante el curso en que se realizó el estudio estaba acudiendo al taller de habilidades sociales preparado por la integradora social, pero no recibía apoyo curricular específico en el centro.

Su padre informaba que hasta el año pasado había tenido, durante dos cursos, la ayuda de una psicóloga que acudía a casa a ayudarle con los deberes. Él estaba de acuerdo con ella en que el problema de Joaquín tenía que ver con su motivación hacia el estudio, pero también por su relación con su hermano pequeño, del que parecía sentir muchos celos y del que no se quería separar, por lo que apenas salía de casa con sus amigos o se interesaba por otras actividades. Esto extrañaba a su padre porque a Joaquín siempre le había gustado mucho el fútbol, se le daba bien y tenía muchos amigos, asumiendo con frecuencia un papel de líder. En casa también manifestaba problemas de conducta y, según su padre, se portaba muy mal, contestaba a su madre, etc. Le veía también sufrir mucho e incluso llorar algunas noches por verse incapaz de aprobar y no saber cómo hacer las cosas mejor.

(...) Se mete en la cama y se pone a llorar, ¿no? Que yo no puedo sacar esto, papá, que es muy difícil, que no soy capaz, (...). Pero él se hincha de llorar porque se ve fracasado, ¿sabes? Porque le está pasando algo que él no sabe lo que es. (Padre de Joaquín)

Las sesiones observadas fueron 11, con el mismo objetivo de Antonio de recoger la mayor variabilidad posible y poder combinarlo con las otras partes de la recogida de datos:

- Una sesión de Religión con un grupo completo (24 alumnos)
- Tres clases de Tecnología con el grupo completo (entre 21 y 24 alumnos)
- Una clase de Educación física con el grupo completo (unos 25 alumnos aproximadamente)

- Una hora del taller de habilidades sociales dirigido por la integradora social para un grupo de alumnos con problemas de conducta (en total, 3 alumnos)
- Una hora de Matemáticas en desdoble (12 alumnos)
- Una hora de Ciencias Naturales en desdoble (15 alumnos)
- Una hora en Inglés, también en desdoble (15 alumnos)
- Una hora de Lengua, en desdoble (15 alumnos)
- Una hora de tutoría, con todo el grupo (25 alumnos). La tutora es la profesora de matemáticas.

Nivel de análisis 1: Estructura de Participación de las tareas

En las 11 sesiones observadas han sido identificadas 26 actividades distintas. La mayor parte de estas tareas presentan dos estructuras de participación diferentes: por un lado, 10 de ellas tienen una estructura de *Explicación+Participación*, fundamentalmente para corregir ejercicios en la pizarra o de forma oral, en menos casos para explicar nuevos contenidos; por otro lado, son también muy frecuentes las actividades de *Trabajo Individual* (9), de realización de ejercicios, corrección individual, examen, etc. Estas últimas, aunque son muy frecuentes, suelen tener una duración menor en el conjunto de la clase que las de corrección de ejercicios.

En 5 ocasiones encontramos también *Explicaciones Magistrales*, aunque tres de ellas pertenecen a una misma sesión (la clase de religión) e incluye el visionado de un vídeo. La otra actividad que supone una explicación magistral es también un vídeo que utilizó la tutora en una sesión de tutoría.

Por último encontramos dos actividades de *Trabajo en Grupo*. Una de ellas corresponde a Educación Física, de manera similar a lo que vimos en el caso de Antonio; cuando el profesor ha terminado de examinar a algunos alumnos, organiza un partido de fútbol para que jueguen entre ellos; del mismo modo que con Antonio, lo que sucede durante esa actividad, al no estar supervisado por el profesor, no ha sido incluido en los análisis. La otra tarea de trabajo en grupo tiene mayor atractivo por nuestra investigación. Corresponde con una sesión entera (los 50 minutos) en Tecnología, donde la profesora organiza un torneo por equipos para repasar un tema.

En la mayor parte de las sesiones observadas los alumnos estaban sentados de forma tradicional, por parejas y en columnas, a excepción de la actividad en que se dividen en grupos para hacer un torneo de repaso –Tecnología-. En la mayoría de las asignaturas, Joaquín se sentaba en la segunda fila.

En el taller de habilidades sociales, que tenía lugar en una clase normal, los alumnos que participaban, aunque eran sólo tres, se sentaban cada uno en un pupitre y separados.

Nivel de análisis 2: Estrategias del profesorado, interacción y comportamiento del alumno.

• Descripción de las estrategias utilizadas por los docentes

El primer análisis global de las estrategias que utilizan los docentes en las clases observadas de Joaquín está expuesto en la Fig. 7.5.

Como se puede ver, en este caso nos encontramos con un 61,4% de *estrategias instruccionales*, y un 38,6% de *estrategias de gestión de aula*, lo que supone un porcentaje alto de las acciones dirigidas específicamente a controlar, premiar o castigar el comportamiento de los alumnos.

Respecto a las estrategias instruccionales, se observa que la mitad del total (50,6%) están dirigidas a todo el grupo, con una distribución similar entre explicaciones y preguntas y también con un porcentaje importante, aunque menor, de instrucciones académicas (13,7%). Apenas aparecen momentos en que el profesor supervise de forma individual lo que los demás alumnos están haciendo (sólo un 3,5%).

Destaca también la poca frecuencia en que el profesor interactúa de manera individual con Joaquín, pues tan sólo hay un 11,3% de *estrategias instruccionales individuales*; muy pocas de éstas suponen la estimulación de su participación (3,7%).

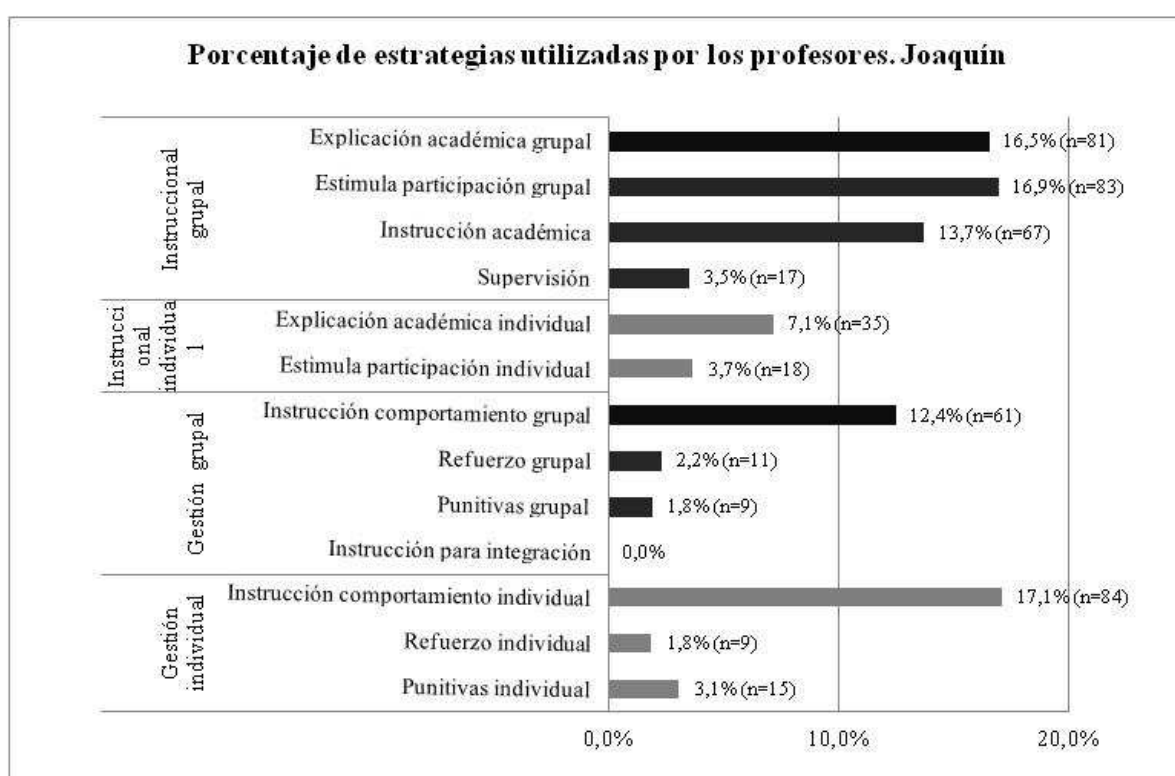


Fig. 7.5

Centrándonos en el contenido de esas estrategias, es decir, en lo que hacen concretamente los profesores observados, encontramos, entre las que suponen *Estimulación de la Participación*

Grupal, fundamentalmente, preguntas para corregir ejercicios, ya sea oralmente o en la pizarra; en menor medida también aparecen preguntas para activar conocimientos previos o retomar contenidos que ya se han trabajado previamente.

Comentábamos que el 38,6% de las acciones de los profesores tenían como finalidad manejar el comportamiento de los alumnos en clase. Son más las estrategias dirigidas específicamente a Joaquín (22%) que a los demás compañeros (16,6%). En ambos casos son las *instrucciones de comportamiento* las más frecuentes. Entre las *grupales*, además de avisos de baja intensidad (“Shhh”, “Silencio...”, “Siéntate...” “Sergio, atiende ahora”), se identifican conductas preventivas que avisan a todos del comportamiento deseado o de las consecuencias de no prestar atención:

¡Atención todos! Silencio todos que voy a hacer la pregunta más importante, y puedo montar en cólera si no lo contestáis bien... (lo dice todo en un tono muy tranquilo y positivo) (Profesora de Tecnología)

Quien intervenga a partir de ahora cuando no tiene que intervenir le resto puntos. Ya más claro no lo puedo decir... (Profesora de Tecnología)

También se utilizan los refuerzos, aunque no están muy generalizados, tras intervenciones adecuadas. Sólo hay dos ocasiones en que el elogio es para todo el grupo o varios alumnos. En una ocasión, el profesor de educación física es bastante explícito con el grupo de alumnos tras su desempeño en una prueba: “¡Estoy muy contento, muy bien!”. En otra ocasión, es el hecho de que la profesora se ría con los alumnos lo que funciona como refuerzo a la clase.

Las estrategias punitivas son también poco frecuentes. Aparte de alguna ocasión en que un profesor simplemente hace constar que la respuesta de un alumno es incorrecta, o, en el torneo de Tecnología, la profesora quita algún punto por hacer trampas, encontramos otras estrategias punitivas que en sí son más negativas. En 6 ocasiones es el docente el que grita a uno o varios alumnos; llama la atención (y este dato lo retomaremos más adelante), que 5 de estas 6 veces es la integradora social en el taller de habilidades sociales la que pierde los nervios, grita enfadada a los alumnos y les pone un castigo (hacer una redacción).

Las *instrucciones sobre el comportamiento individual* son la estrategia utilizada con más frecuencia (17,1%), prácticamente el mismo número de veces que las de *estimulación de participación grupal* o *explicación grupal*. Son frecuentes los avisos de baja intensidad en que el profesor únicamente mira a Joaquín (con distintos niveles de seriedad), le hace algún gesto o se le acerca o le toca el hombro. A menudo son necesarias otras advertencias donde se explica la conducta alternativa (“Joaquín, ven y siéntate” -tutoría-, “espera, levanta la mano cuando quieras hablar”-integradora social, taller de habilidades sociales-) pero sobre todo encontramos referencias a la conducta inadecuada:

“Joaquín, no se contesta así” (Prof. Religión)

“Ya no te puedes levantar más” (Prof. Religión)

“¡Joaquín, no puedes interrumpir a cada rato!” (Prof. Religión)
“No hagas nada que no te mande” (Tutora, profesora de matemáticas)

A este reiterado uso de *instrucciones de comportamiento individual* se le une una elevada frecuencia de *estrategias punitivas individuales* (3,1%), si pensamos en el porcentaje observado en los casos anteriores. Cuando son relativas al comportamiento de Joaquín, aparecen al final de la clase, normalmente tras muchos intentos de reconducir su conducta, cuando el profesor se ve incapaz y ya está más cansado. Esta intervención de la profesora de religión, ya muy enfadada, es muy clara:

¡No vuelvas a contestar eso! ¡M, la última vez que me interrumpes la clase! ¡He ido por las buenas toda la clase! ¡Ahora voy a ir por las malas! (Profesora de Religión)

También hay algunas estrategias punitivas que aparecen ante respuestas incorrectas (una mala cara de la profesora, un “*está mal*”, o “*como contestes eso...*”). Y encontramos un ejemplo en que una estrategia punitiva se puede reconvertir en una forma más positiva de corregir, tras un error de Joaquín en su respuesta:

¡¡Nooooo!!! (no enfadada, sino "teatral") Dije que montaría en cólera (en broma) si alguien decía eso... (Profesora de Tecnología)

Finalmente, se identifican 9 refuerzos ante algunas respuestas adecuadas; suelen ser expresiones como las ya descritas (“*Vale, bien*”, “*ahora sí*”, “*muy bien*”).

- **Relación entre la estructura de participación de la tarea y las estrategias del profesorado**

Es el caso de Joaquín el último en el que analizamos la relación entre el tipo de actividad que se organiza y las estrategias que ponen en marcha los profesores, por lo que el lector podrá entenderlo con mayor facilidad. Por no extendernos en exceso y, dado que los porcentajes son similares a los encontrados con Antonio, comentaremos brevemente los resultados más relevantes.

En la Fig. 7.6 aparece la distribución, para las distintas estructuras de participación, de las *estrategias instruccionales grupales o individuales*. Las interacciones individuales son más frecuentes, de nuevo, en tareas que implican *trabajo autónomo* por parte de los alumnos. Por el contrario, es en la actividad *grupal* donde no aparecen apenas interacciones académicas individuales entre el profesor y Joaquín.

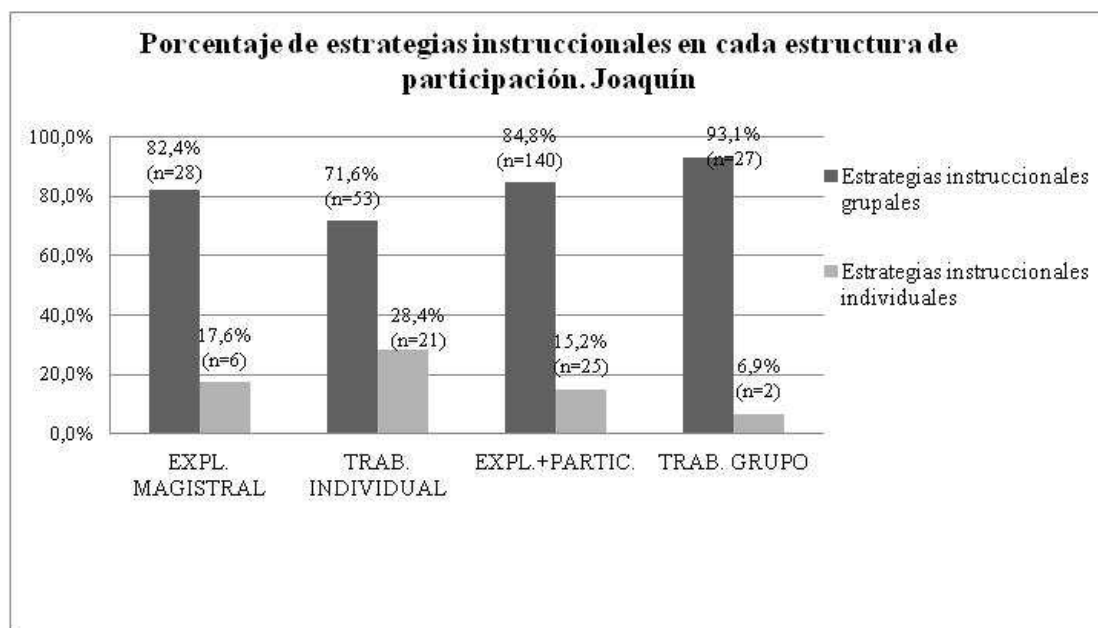


Fig. 7.6

En cuanto a la distribución de las estrategias de gestión de la disciplina en función de la estructura de participación de la tarea, queda recogida en la Fig. 7.7.

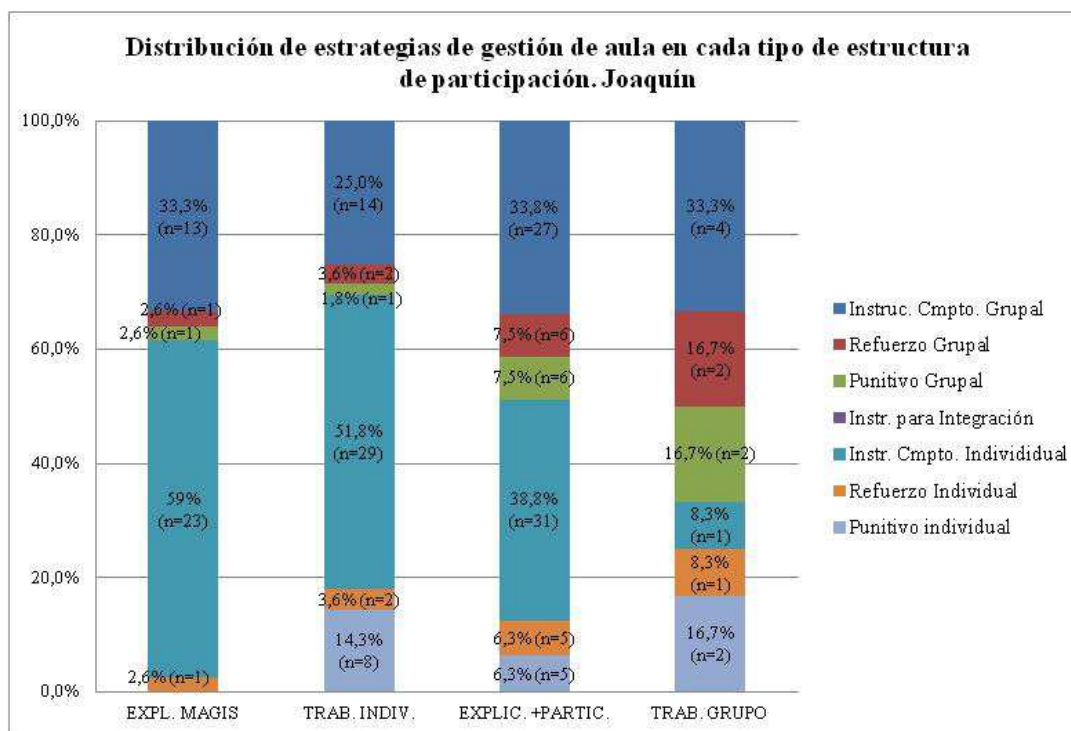


Fig. 7.7

Se observa en las gráficas cómo las interacciones individuales (centrándonos en aquellas en las que participa Joaquín) son predominantes en las actividades que suponen *Explicación Magistral* o *Trabajo Individual*. Teniendo en cuenta que las actividades de *Explicación Magistral* son más reducidas, el número neto de *instrucciones del comportamiento individual* son muy elevadas, incluso similares a otras actividades que hemos encontrado con mayor

frecuencia. Más adelante se analizará si el comportamiento de Joaquín en estas tareas es también menos adecuado y es por ello que la profesora tiene que dirigirse a él tan frecuentemente para reconducir su conducta.

Llama la atención también que, en el caso de las actividades que suponen *Trabajo Individual*, donde existen más interacciones individuales de contenido académico, sólo aparezcan 2 acciones del profesor que suponen un refuerzo del comportamiento de Joaquín (un 3,6%) y, sin embargo, la mitad de las estrategias de gestión vayan dirigidas a avisar sobre su comportamiento o llamar su atención (51,8%) e incluso utilicen más estrategias punitivas (14,3%) ante sus intervenciones o sus comportamientos disruptivos. Esto nos hace pensar que, aunque los profesores pregunten o ayuden a Joaquín resolviendo sus dudas, acercándose a él, etc., no elogian de forma explícita su participación puesto que acuden a ayudarle para que cese en su conducta disruptiva, y lo que realmente podría estar funcionando como un refuerzo en sí mismo es la atención que el profesor le presta por su comportamiento inadecuado (de ahí el elevado porcentaje de instrucciones de comportamiento individuales -más de la mitad de las estrategias de gestión utilizadas-).

Sólo fue identificada una actividad que suponía *Trabajo en grupo*, y que englobaba una sesión completa (50 minutos de clase). Consistía en un torneo por equipos y dependía fundamentalmente de la participación de los alumnos, que tenían que hacerse preguntas entre grupos y conseguían puntos según acertaran o no. En esta estructura de participación, el número total de estrategias de gestión es muy bajo (sólo 12 en total), por lo que los porcentajes pueden conducir a extraer conclusiones excesivamente aventuradas si se compara con las otras actividades. A lo largo de toda la hora son poco necesarias las estrategias de gestión de la disciplina. Aparecen, en 4 ocasiones, *instrucciones de comportamiento grupal*, para recordar las normas y pedirles paciencia o silencio; sólo utiliza explícitamente los *refuerzos* en 3 ocasiones (dos grupales, poniendo puntos, y una individual, ante un acierto de Joaquín). Las *estrategias punitivas* aparecen sólo 4 veces, ante errores o “trampas” de los alumnos (dos de ellos, un error de Joaquín).

• Implicación de Joaquín

A lo largo de las sesiones, fueron identificadas 434 conductas por parte de Joaquín. Aproximadamente la mitad se corresponden con conductas de implicación (48,8%) y la otra mitad con falta de implicación (51,2%), como se puede observar en la Tabla 7.3. Concretamente, un tercio de sus comportamientos implica *implicación activa* en la tarea, y un 18,2% de las veces Joaquín está simplemente atento a la explicación de la profesora o de sus compañeros.

En cuanto a las conductas de falta de implicación, son mayoritariamente disruptivas (un 41,5%). Es llamativa la intensidad y reiteración de sus conductas disruptivas. Con frecuencia, Joaquín hablaba en alto, interrumpiendo al profesor, haciendo bromas, insultando a compañeros

o peleándose con ellos. De hecho, algunas de sus expresiones incluían insultos racistas a una compañera, desprecio delante de otros, comentarios obscenos y fuera de lugar, uso de palabras malsonantes, etc. Los profesores no siempre eran conscientes del contenido de algunas de estas expresiones, aunque en otros momentos ignoraban su comportamiento (tras haberle llamado la atención previamente en más ocasiones).

Tabla 7.3. Porcentaje de comportamientos de *Implicación* y *Falta de Implicación* de Joaquín

| Tipo de comportamiento del alumno | | % | N |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-------|-----|
| Implicación | Implicación activa | 30,6% | 133 |
| | Implicación pasiva | 18,2% | 79 |
| | Total | 48,8% | 212 |
| Falta de implicación | Falta de implicación – disrupción | 41,5% | 180 |
| | Falta de implicación (pasiva) | 9,7% | 42 |
| | Total | 51,2% | 222 |

En el caso de Joaquín, a pesar de que es claramente distinto al de Antonio, puesto que Joaquín en principio participa siempre en la misma actividad que su grupo de referencia y no recibe apoyo de PT, además de las diferencias claras en su comportamiento en clase, ¿podemos encontrar también alguna relación entre su participación y el tipo de tarea que está realizando? En el siguiente apartado se expone el análisis que intenta dar respuesta a esta cuestión.

- **Comportamiento de Joaquín según la Estructura de Participación de la Tarea**

Prestemos atención a la Fig. 7.8. El primer dato que destaca es el hecho de que en las actividades que suponen *Explicación Magistral*, las conductas disruptivas aumentan significativamente. Ya en el análisis de las estrategias docentes veíamos cómo, a pesar de no ser muy frecuente esta actividad (únicamente 5 de 26 tareas identificadas), el número de *instrucciones sobre el comportamiento individual* era muy elevado. No es de extrañar teniendo en cuenta la elevada frecuencia de comportamientos inadecuados en esos momentos (un 55,6%).

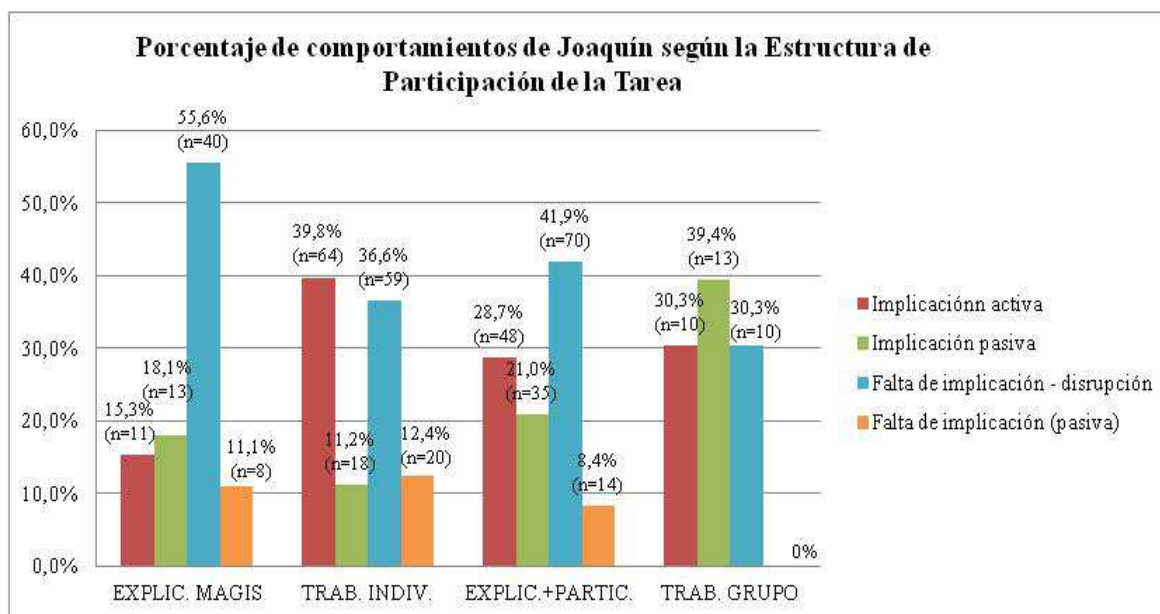


Fig. 7.8

La segunda estructura de participación donde Joaquín presenta más conductas disruptivas es la que combina *Explicación+Participación*, aunque en estas tareas, Joaquín se implica activa o pasivamente la mitad de las veces.

En cuanto a la estructura de *Trabajo individual*, se observa que es en éstas tareas donde Joaquín participa activamente en mayor proporción que en otras, aunque también en estos momentos aparecen muchas conductas disruptivas y faltas de atención.

Es precisamente la actividad de *Trabajo en Grupo* la que, tomando en conjunto todas las conductas de participación (69,7%), muestra a Joaquín más implicado; aunque no son tantas las conductas de implicación activa, es capaz de estar atento a la actividad, lo que no supone únicamente una participación en la tarea sino la ausencia de conductas disruptivas en esos momentos.

Aunque hasta aquí hemos descrito de forma separada estrategias del profesor y comportamiento del alumno, relacionándolos únicamente con la estructura de participación, es preciso profundizar en el análisis para poder observar la interacción entre las tres variables. De momento, podemos señalar ya algunas conclusiones interesantes, como el hecho de que en actividades de *explicación magistral* aumenten enormemente las conductas disruptivas o que en *trabajo en grupo* disminuyan. Cuando al alumno se le pide que trabaje de forma autónoma, se potencia la participación activa y se facilitan las interacciones individuales del profesor con él, pero también se pone de manifiesto una mayor dependencia del adulto, y Joaquín acaba desarrollando conductas disruptivas para atraer la atención del mismo. Esperamos que el análisis de una sesión donde se consigue una mayor implicación por su parte y de los elementos presentes en aquellas donde su conducta es peor nos pueda ilustrar sobre la manera en que se articulan el contexto de la actividad (estructura de participación), el comportamiento del docente y el de Joaquín.

- **Análisis de la interacción entre el profesor y Joaquín en varias sesiones**

La sesión con mayor porcentaje de conductas de participación es la que corresponde con Educación Física pero resulta difícil analizar en esta sesión la aplicación de estrategias instruccionales concretas, por lo que fue seleccionada la sesión 3, una clase de Tecnología, que es la segunda en porcentaje de conductas de implicación. Se corresponde con la sesión de *Trabajo en Grupo* (véase Tabla 7.4).

Tabla 7.4. Porcentaje de conductas de Joaquín en la sesión 3

| Sesión 3 | |
|-------------------------------------------------------|--------------|
| Falta de implicación con comportamiento pasivo | 0% |
| Disrupción | 30,3% (n=10) |
| Implicación activa | 30,3% (n=10) |
| Implicación Pasiva | 39,4% (n=13) |

Sesión 3. Clase de Tecnología

Contexto: Hay 22 alumnos en el aula, divididos en cuatro grupos (cada grupo en una esquina de la clase). En el aula hay dos profesoras, aunque fundamentalmente es una (Marga) la que dirige la actividad.

Toda la sesión se corresponde con una misma actividad cuya estructura de participación corresponde a *Trabajo en Grupo*. Los alumnos, por grupos, tenían que traer preparada una hoja con preguntas y otra con respuestas a esas preguntas del tema que iban a repasar, sobre la corriente eléctrica, para hacer preguntas a otros grupos.

Descripción de la sesión:

La profesora les coloca por grupos y da instrucciones sobre la actividad. Recuerda las normas y les pide a todos que guarden sus cosas (“Quiero que solamente tengáis encima de la mesa la hoja de preguntas”, de forma que evita distracciones y trampas). Explica el funcionamiento de la primera ronda, en la que puede preguntar cualquier persona del grupo y responder cualquiera del otro grupo. Resuelve algunas dudas de las normas. Mientras, Joaquín está atento, aunque hace alguna pregunta (en voz baja) a un compañero de su grupo.

Empieza el juego. Un grupo pregunta a otro, si acierta tiene punto y cuando no, grita ¡rebote! y le toca a otro grupo. En un momento determinado los miembros de uno de los grupos leen la respuesta en una hoja y ella les regaña por hacer trampas, pidiendo que se les haga una nueva pregunta. Cuando toca responder al grupo de Joaquín éste está implicado en la tarea y piensa con su grupo, la profesora de apoyo les da una pista y otra compañera responde en alto. Marga recoge su respuesta, la explica mejor y amplía la información. Es turno de que el grupo de Joaquín haga la pregunta y éste intenta hacer que sus compañeros la piensen (no trae nada preparado). Hacen la pregunta, el otro grupo responde bien y ambas profesoras amplían la respuesta, explicando con más detalle algunos aspectos. Los alumnos, en general, están atentos y callados (incluido Joaquín). Una alumna pregunta una duda y la profesora de apoyo la

responde, utilizando las mismas expresiones que ellos. Dice la profesora: “No está forrao, está pelao”. Tras esta “broma”, Joaquín hace una gracia y mira para atrás, otros alumnos están hablando y él increpa a una compañera: ¡Jessica, que te calles, pesada!”. Las profesoras ignoran esta conducta y el murmullo de los alumnos, explican que van a pasar a la segunda ronda.

Antes de comenzar se acerca Marga al grupo 1 y ve que tienen el cuaderno y están mirando ahí las respuestas, por lo que se enfada y les quita el cuaderno y un punto. Le pide a una alumna de ese grupo que haga la primera pregunta. La lee, el grupo 4 contesta bien y hacen otra. Mientras, Joaquín, aunque en algún momento ha comentado algo con sus compañeros de grupo o se ha quejado de que la profesora de apoyo les diera una pista, vuelve a estar atento. Marga pide al alumno que ha contestado que salga a dibujar el circuito a la pizarra. Cuando termina, pregunta: ¿esto está bien? Varios alumnos responden (unos dicen que sí, otros que no), y Joaquín grita hasta que sólo se le oye a él: “¡Sí, sí, sí sí!”. Marga le pregunta: ¿Y por qué, Joaquín? Su respuesta es incorrecta, y la profesora, muy exagerada y teatral (es obvio que en broma), dice: “¡¡¡¡Noooooo!!!! Dije que montaría en cólera si alguien decía eso...”. Joaquín intenta explicar y responder mejor, y así se lo reconoce Marga: “Muy bien, eso sí. Ahora hacéis vosotros la pregunta. 3, 2, 1...”. Joaquín, que no llevaba ninguna pregunta preparada, pide a la profesora tiempo (“¡Espera!”), ésta les anima a darse prisa (“Venga...”) y por fin, Jessica, de su grupo, lee la pregunta. Aunque Joaquín no sabe la respuesta, está muy atento a lo que contesten sus compañeros.

Se hacen un par de preguntas más entre grupos y Marga les pide que alguien salga a dibujar un conmutador a la pizarra. Joaquín se empieza a poner nervioso, levanta la mano, se levanta, lo dibuja en una hoja y lo enseña a sus compañeros, y la profesora le propone salir a la pizarra. Lo hace pero no es correcto. Marga responde: “Está mal, esto no es. A ver, alguien del otro grupo”, y Joaquín vuelve a su mesa. Algunos de otro grupo les acusan de estar copiando y Joaquín les grita enfadado. Marga levanta la voz y avisa: “¡Si hay enfrentamientos entre grupos, quito puntos!”; por lo que Joaquín se calla inmediatamente. Finalmente, la profesora le da punto a ambos grupos.

Vuelve a haber cierta confusión y se enfadan algunos grupos quejándose de que otros copian; Joaquín está entre los que se queja más. Las dos profesoras, ignorando estas reclamaciones, explican lo que es un cortocircuito, algunos alumnos preguntan dudas y ellas las responden, repartándose la palabra. Joaquín está atento al principio de la explicación, pero luego empieza a hablar y reírse con su grupo. Está a punto de terminar la clase y algunos se colocan las mochilas (entre ellos Joaquín). La profesora les recuerda que no ha terminado todavía, les explica lo que van a hacer al día siguiente y les pide que terminen de colocar las mesas. Joaquín se va riéndose con compañeros, pegándose en broma con los que encuentra, sin colaborar en la recogida de la clase.

Como se puede comprobar, la implicación de Joaquín en esta actividad es bastante elevada. Si bien es cierto que su participación activa no es muy frecuente, se muestra atento en la mayor parte del tiempo y está, claramente, enganchado en la actividad.

Ahora bien, ¿qué estrategias utiliza la profesora y cómo maneja las conductas que podrían ser disruptivas por parte de Joaquín? En total, entre ambas profesoras utilizan 39 estrategias. De ellas, el 72% son *instruccionales* y el 28% de *gestión* del aula. Esta proporción en el uso de un tipo y otro de estrategias es ya algo más similar al que hemos ido encontrando en los casos anteriores. Es decir, nos encontramos con una profesora que dedica una mayor parte de sus esfuerzos a preguntar, explicar, resumir, ampliar, etc., contenidos académicos y otra pequeña parte a manejar el comportamiento.

Dentro de las estrategias instruccionales que desarrolla son fundamentalmente las *grupales* las que pone en marcha (67%, n=26), tanto preguntas como explicaciones (en ambos casos, 10 veces, un 25,6%) y, en menor medida, instrucciones sobre el funcionamiento de la actividad (5 veces -12,8%-), la mayoría para explicar la actividad y, al final, como vemos, para adelantar y explicar cómo será la siguiente clase. Sólo hay dos ocasiones (5,1%) en que la profesora pregunte directamente a Joaquín, y es precisamente tras el intento de éste por participar, como veíamos, de forma algo exagerada. Es decir, es Joaquín el que voluntariamente quiere participar oralmente en la actividad y la profesora no tiene que estimularle, sino dirigirle adecuadamente.

En cuanto a cómo maneja la conducta en clase, ya la propia actividad favorece el murmullo e incluso, como ella misma dice después tras la clase, la “*bulla*”, pero en ningún momento parece írsele de las manos el control de la misma. El hecho de que sea un torneo por equipos también facilita, y vemos que aparece en dos ocasiones, que algunos alumnos discutan entre sí para ver quién lo ha hecho bien o si alguno ha hecho “trampas”. Es esto lo que motiva las dos estrategias punitivas grupales (5,1%), que suponen un pequeño enfado por parte de la profesora, que simplemente les quita el cuaderno. Las otras dos estrategias punitivas que hemos encontrado, en este caso individuales, son tras sendos errores por parte de Joaquín, pero vemos que, con el primero, al utilizar la exageración y el humor (“*¡¡¡¡Noooooo!!!! Dije que montaría en cólera si alguien decía eso...*”), le quita importancia al error y anima al alumno a explicarse mejor, para posteriormente elogiar su respuesta (“*Muy bien, eso sí*”). Cuando los alumnos están discutiendo entre ellos y, entre otros, Joaquín especialmente enfadado y nervioso, la profesora simplemente avisa con firmeza de la consecuencia de continuar discutiendo, que sería perder puntos en la actividad y esto parece tranquilizarles. En total, utiliza 4 *instrucciones para el comportamiento grupales* (10,3%); en dos ocasiones, al principio de la clase para que mantengan silencio, la que acabamos de comentar y al final de la clase en que les recuerda que no ha terminado todavía y les pide que coloquen las mesas. Como vemos, la profesora no ve necesario utilizar más estrategias para avisar del comportamiento adecuado y tolera ciertos niveles de ruido en algunas ocasiones, pero esto no conlleva una disminución en la atención por parte de los alumnos. Cuando Joaquín es uno de los alumnos que se porta mal, ella utiliza la estrategia grupal (como hemos visto: “*¡Si hay enfrentamientos entre grupos, quito puntos!*”) de manera que tampoco se le señala como objeto claro del aviso.

Por último, sólo utiliza de forma explícita los refuerzos en tres ocasiones, dos veces de manera grupal (5,1%), por el acierto de un grupo (“¡*Perfecto!*”) o recordando que han conseguido puntos; el otro refuerzo está dirigido de forma explícita a Joaquín, como ya hemos visto. Se podría pensar que la propia actividad es motivadora para todos los alumnos, tanto por poder hacer una pregunta a otro grupo como por acertar y conseguir un punto cuando la pregunta es para su propio grupo.

Esta sesión muestra una buena manera de favorecer la participación y la atención, y vemos una distribución del discurso entre profesor y alumnos que deja mucha responsabilidad a éstos. Se ha descrito en apartados anteriores cómo Joaquín se muestra, por lo general, altamente disruptivo y provocador; sin embargo, en esta sesión, aunque él no lleva preparadas las preguntas ni parece dominar el contenido, está enganchado y apenas despliega algunas conductas perturbadoras, a las que la profesora no hace ningún caso. Ocurre lo mismo con los demás compañeros; la mayor parte del tiempo están implicados en la actividad y, aunque en ocasiones aparecen conductas disruptivas, no acaban de interrumpir el ritmo de la clase. También en los momentos en que cualquiera de las dos profesoras aprovecha para explicar o ampliar la respuesta de un grupo están todos muy atentos.

La misma profesora, Marga, en una conversación informal recogida en las notas de campo, explicaba que en su clase Joaquín no se portaba especialmente mal, o al menos no más que otros compañeros de su clase. Reconocía que como las clases son dinámicas se portan mejor porque resultan menos aburridas para ellos, y que incluso en las clases que tienen más teoría también muestran buen comportamiento y participan más porque a ella le gusta ir haciéndoles preguntas y que puedan hablar y participar. Según las observaciones (fueron recogidas tres sesiones de Tecnología), es cierto que el comportamiento de Joaquín es mejor que en otras asignaturas (porcentaje de conductas de participación mayor del 50% en las tres sesiones), y eso a pesar de estar un número elevado de alumnos (de 21 a 24); bajo nuestro punto de vista la manera de gestionar estas clases y de organizar las actividades por parte de la profesora facilitan enormemente la implicación de todo el alumnado.

Al describir el comportamiento de Joaquín ya se ha comentado el predominio de conductas altamente disruptivas en clase. Hay varias sesiones donde su comportamiento es enormemente perturbador (una tutoría, el taller de HHSS de la integradora social y una clase de Religión). Tanto en la tutoría como en Religión la actividad predominante es de *Explicación Magistral* (en ambas la profesora explica algo que van a ver y luego pone un vídeo), además de algún momento de *Trabajo Individual* en Religión. En ellas Joaquín se levanta, habla en voz alta, da golpes a la mesa, etc., interrumpiendo constantemente la clase y mirando deliberadamente a las profesoras, que le llaman continuamente la atención. Habíamos visto al analizar las estrategias de los docentes que eran poco frecuentes las estrategias instruccionales individuales y aún menos las que suponían estimular su participación y esto se pone de manifiesto en estas dos

sesiones. Tras el análisis de las interacciones individuales (explicaciones o preguntas específicas a Joaquín), vemos que, de manera muy frecuente, aparecen tras intentos suyos por acercarse o provocar una respuesta del profesor. Por ejemplo, en aproximadamente 20 minutos de la clase de Religión llega a levantarse hasta ocho veces y a llamar a la profesora por lo menos otras diez, y ésta, prácticamente tras cada llamada de Joaquín se acerca a su mesa y resuelve sus dudas. Es decir, la interacción individual no es por iniciativa de la profesora sino como reacción a la conducta de Joaquín.

También es frecuente que las preguntas específicas a Joaquín aparezcan tras intentos de éste por participar, a menudo con conductas bastante disruptivas (por ejemplo, cuando hay que salir a la pizarra, éste grita nervioso: “¡yo, yo, yo!”, y entonces la profesora le hace salir), o, una vez que ha salido, la profesora aprovecha e intenta profundizar con él sobre una pregunta específica.

Tampoco es casualidad que en estas dos sesiones el comportamiento del resto de alumnos sea, por lo general, inadecuado. No es Joaquín el único que molesta, grita o interrumpe, y se observa una dificultad importante por parte de las profesoras para manejar la clase en una actividad que, además de no fomentar la participación de los alumnos, tampoco les resulta atractiva.

Como se ha mencionado, Joaquín estaba participando en el taller de habilidades sociales que llevaba la integradora social. Cuando describíamos las estrategias de gestión, comentamos que el uso de estrategias punitivas, fundamentalmente gritar o castigar, aparecía significativamente en la clase de habilidades sociales observada. Teniendo en cuenta que el trabajo de la integradora social es uno de los elementos que estamos analizando como posible factor de calidad (y resultaba una clase modelo de buena práctica con Antonio), nos parece especialmente relevante comentar en profundidad este hecho. Tanto en la sesión analizada como en otra hecha al comienzo de la investigación pero con el objetivo de probar el instrumento de observación, se pusieron de manifiesto, por parte de Joaquín, un número alto de conductas disruptivas y de elevado tono que faltaban el respeto a la profesora y a los compañeros, sin hacer ningún caso a las advertencias de aquella. Recordemos que este taller estaba dirigido específicamente a alumnos con problemas de conducta, y es algo en lo que la propia integradora social no estaba de acuerdo, aunque desde el DO sí creían que podía ser positivo. Pues bien, la elevada conflictividad que se generaba en este taller con estos alumnos de conductas tan perturbadoras no sólo conseguía que la integradora social perdiera los nervios y se viera incapaz de manejarles (como ella misma expresaba en varias ocasiones), sino que tampoco permitía que realmente trabajaran habilidades sociales, como estaba planteado desde un principio. También el padre de Joaquín decía que no era una actividad a la que fuera motivado, que en realidad sólo iba porque estaba obligado y de no hacerlo se quedaba sin ordenador.

Otros aspectos complementarios. De observaciones y notas de campo

En primer lugar, se hicieron patentes conflictos de Joaquín en el recreo, a pesar de que su padre consideraba que su hijo no tenía dificultades con otros chicos o chicas de su edad. Pues bien, en las observaciones, en tres días distintos, se observó a Joaquín quitando la pelota a una compañera y poniéndola en ridículo delante de otros chicos del centro. Cuando el profesor fue a regañarle, mintió en su explicación de la situación. También se presenciaron otras discusiones. Además, llamaba la atención que en un mismo tiempo de recreo Joaquín iba de grupo en grupo, se movía mucho y no parecía quedarse de forma estable con ninguno, aunque en todos demuestra un carácter expansivo (habla con todos, sonríe, insulta –a veces en broma-, etc.).

En las conversaciones con los profesores, la mayoría comentaba que había mejorado. Destacaba la percepción de que no llamaba la atención especialmente por su comportamiento, en Tecnología y Educación Física. En este último caso, como tiene buenas aptitudes y “respeto” al profesor, éste estaba muy satisfecho. En las otras clases, sin embargo, las profesoras reconocían comportamientos complicados, aunque mejores que a principio de curso. Tanto la profesora de Religión como la tutora (de Matemáticas) reflejaban unas actitudes muy positivas hacia él, fundamentalmente de comprensión, donde reconocían que es un buen chico pero necesita llamar la atención continuamente. De hecho, la profesora de Religión consideraba que en su clase había mejorado en parte porque tenían buena relación y ella estaba continuamente pendiente de él y recordándole lo que debía hacer. La tutora afirmaba intentar animarle y reforzar lo positivo, sacarle a la pizarra a corregir, etc., en vez de regañarle y señalarle las cosas que hace mal.

A mediados de mayo, Joaquín acumuló varias sanciones y fue expulsado del centro tres días. La tutora explicaba después que había sido un error y había vuelto en peores condiciones. Además, al perder clase, se veía más incapaz todavía de poder recuperar la asignatura (y él había mostrado un elevado interés por hacerlo), lo que le estaba frustrando y agobiando. Como tampoco salía mucho con chicos de su clase, la tutora pensaba que cuando llegaba al instituto intentaba llamar más la atención para hacer más amigos.

Síntesis de los elementos encontrados en las prácticas de aula

Tanto en el caso de Antonio como en el de Joaquín nos hemos encontrado con prácticas que podrían no reflejar, en su totalidad, un “buen hacer”; en el caso de Antonio, porque todavía parece difícil incluirle en su clase de referencia (aunque hay pasos dirigidos a ello, como es el de Biología); en el caso de Joaquín, en lo relativo a su capacidad de evitar conductas disruptivas y de favorecer la implicación del alumno. Sin embargo, teniendo en cuenta que la inclusión es un proceso y no puede entenderse como un estado de “todo o nada”, se pueden extraer conclusiones relevantes del análisis conjunto de todas las observaciones.

Nuestra observación no deja de ser una fotografía en un momento determinado y no nos muestra la evolución. Por eso es tan importante tener en cuenta lo que nos explicaban los profesores referente a Antonio; en su caso, aunque ahora veamos todavía barreras para su participación, la mejoría ha sido significativa desde que se empezó a trabajar con él y el cambio en su conducta en el aula y el centro y sus aprendizajes más académicos son en sí mismos relevantes. El trabajo realizado por parte de la integradora social en colaboración con la PT, el DO, otros agentes externos y los profesores ha conllevado logros en muchos elementos (disminución del absentismo, de conflictos con compañeros, mejora en las relaciones sociales, mayor autonomía, desarrollo de habilidades sociales, etc.), que han facilitado sin duda su participación en la vida del centro. Con Joaquín hemos visto, fundamentalmente, el comienzo de una intervención sistemática, que todavía presenta dificultades. A pesar de algunas de ellas, se empiezan a sentar las bases de un trabajo similar al realizado con Antonio: mejorar la colaboración con las familias, trabajar habilidades sociales e intentar utilizar programas de modificación de conducta en el aula.

Las estructuras de participación encontradas que más facilitan el desarrollo de estrategias instruccionales eficaces y conductas de implicación por parte de los alumnos, son aquellas donde se fomenta la participación de ambos en la actividad grupal, como era de esperar, frente a las que suponen explicación magistral. El trabajo individual parece ser más eficaz cuando dura periodos de tiempo cortos y se combina con otras tareas (de puesta en común, por ejemplo) donde pueden participar de forma oral. La organización por desdobles facilita el diseño de actividades que permiten a los alumnos asumir un rol más participativo y a los profesores una mayor cercanía con ellos y, probablemente, más posibilidades para acercarse a su nivel de competencia curricular. Sin embargo, no siempre es esa ratio reducida imprescindible y, en el caso de Joaquín, vemos cómo una profesora puede proponer una actividad de trabajo colaborativo donde este está totalmente implicado (aun sin tener el mismo nivel de conocimientos que sus compañeros) con un grupo de cerca de 30 alumnos; esta misma profesora, en otras sesiones también con el grupo completo plantea actividades variadas que aseguran la implicación de casi todos, y es capaz de hacerlo al utilizar una gran variedad de estrategias instruccionales y de gestión de la disciplina.

Centrándonos en las estrategias que parecen más eficaces de las que hemos observado tanto con Joaquín como con Antonio, vemos cómo las de gestión que utilizan suelen ir dirigidas, en su mayoría, a otros compañeros cercanos a estos o de manera general a la clase, sin señalar directamente a ninguno de ellos. Obviamente, hay momentos donde sí son necesarias, pero destacan precisamente aquellas que, sin ir dirigidas a ellos consiguen que su conducta mejore y vuelvan a centrar su atención en la actividad.

5. Síntesis. Facilitadores para la inclusión en el IES Villablanca

Es momento ahora de sintetizar aquellos elementos comunes o más relevantes en la cultura, políticas y prácticas del IES Villablanca, es decir, los que pueden constituir factores de calidad en la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta. Si bien es cierto que en algunos puntos no siempre existe una clara coherencia entre lo que se recoge en sus documentos y su aplicación práctica, hay otros elementos que coinciden en ambos y que claramente parecen facilitar la inclusión de este alumnado (ver Fig. 7.9). Describiremos brevemente estos puntos siguiendo la misma estructura de Culturas, Políticas y Prácticas.

El primer aspecto que debemos destacar es el hecho de que es un centro en proceso de cambio. Cuando se realizó el estudio existía un grupo de profesionales especialmente motivado con la innovación y la mejora de la convivencia que se estaba trabajando en ese momento, por lo que todavía convivían en el centro prácticas no tan inclusivas (como las expulsiones) con otras que sí lo son (como la mediación).

En este caso nos hemos encontrado también con un equipo directivo claramente directivo e innovador que busca promover la coordinación entre sus profesores y se apoya en grupos de profesionales especialmente comprometidos o abiertos al cambio, que sabe aprovechar las mejores cualidades de sus docentes para repartir responsabilidades y que muestra una gran sensibilidad por la atención a la diversidad de todos los alumnos. Decíamos que se apoya en grupos de profesionales comprometidos e innovadores y la existencia de un grupo de estas características parece estar influyendo en el clima del centro y ayudando a desarrollar prácticas más inclusivas. El hecho de que el claustro de profesores sea estable también facilita la instauración de determinadas prácticas y la continuidad en los procesos de cambio; por supuesto, que sea un profesorado sensible e implicado es otro elemento que ayuda en este proceso. Se percibe, no sólo en los documentos, sino en los discursos y las prácticas, una preocupación por el desarrollo afectivo de los alumnos.

Esta sensibilidad, unida a la actitud positiva hacia la mejora de un grupo de profesores, les ha llevado a diseñar un proyecto de mediación para la mejora de la convivencia y aplicar en las tutorías un programa de desarrollo de la inteligencia emocional. Además, la organización de talleres de habilidades sociales, aunque se dirijan a algunos alumnos concretos, también muestra esa preocupación por el desarrollo de la competencia socioemocional. Parecen estar encaminando sus acciones hacia el establecimiento de una cultura de la convivencia más reparadora y preventiva que la que mantenían hasta ahora. Se observa también una elevada flexibilidad en el uso de los recursos del centro, tanto en la organización de desdobles como en las funciones que otorgan a sus profesores. De nuevo, en esta flexibilidad vemos la preocupación existente en el centro por atender a todos sus alumnos de la mejor manera posible.

Muchos de los aspectos hasta ahora mencionados se ponen de manifiesto también en las Prácticas del centro. Aunque no en todas las clases, hemos visto que cuando se hace uso de metodologías participativas, los alumnos con problemas emocionales y de conducta mejoran su implicación. El uso de desdobles facilita en general una atención más individualizada a estos alumnos y permite una mayor participación en la actividad de la clase.

Mención específica merece en este instituto el Departamento de Orientación. Es considerado como uno de los factores de calidad más relevantes por parte de la directora y de hecho hemos comprobado que es un equipo altamente cohesionado y que trabaja de manera muy coordinada entre sí y con el equipo directivo. Muestran un compromiso importante con el alumnado y los proyectos de mejora, además de una sensibilidad especial hacia las dificultades y necesidades de los profesores. La estrecha colaboración entre la PT y la integradora social es uno de los elementos que, en el caso de Antonio, más han ayudado en su evolución en el centro. La figura de la integradora social se convierte también en un recurso especialmente valorado por poder ejercer de figura de referencia en las situaciones más difíciles, tener más posibilidades de trabajo continuado con las familias de estos chicos y servir también de apoyo a los docentes en esos momentos.

No obstante, es necesario reconocer también que algunos de los factores que hemos considerado como positivos para la atención a los chicos y chicas con problemas emocionales y de conducta tienen también algunas limitaciones. Por ejemplo, la figura de la integradora social es considerada por todos como necesaria y muy útil, que debiera generalizarse a todos los centros de Secundaria; entre las tareas que realiza y que tanto el DO como los profesores valoran está el taller de habilidades sociales con algunos alumnos con especiales dificultades en esta área. Pues bien, a pesar de esta positiva valoración, la observación realizada y la opinión de la propia integradora ponen de manifiesto las importantes dificultades que se encuentra para poder trabajar de forma adecuada cuando se agrupa sólo a estos chicos y chicas, puesto que su comportamiento empeora y se retroalimenta, siendo prácticamente imposible para aquella trabajar ninguna habilidad. En cambio, este mismo taller realizado con un grupo de alumnos de necesidades educativas especiales, que además se refuerza posteriormente con el trabajo de la PT en otros momentos, tiene un desarrollo mucho más positivo según extraemos del análisis de la observación.



Fig. 7.9

6. Conclusiones del Estudio 3

En este estudio se han analizado dos buenas prácticas en la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta con el fin de identificar los elementos que, en cada caso, estaban actuando como facilitadores para su inclusión. Se buscaba comprender cómo se habían puesto en marcha determinadas medidas y por qué estaban resultando eficaces. En los apartados anteriores han quedado expuestos los resultados obtenidos en cada uno de dichos estudios y se han señalado aquellos factores que parecen ser más esenciales en cada centro. A continuación se presentan las conclusiones derivadas de ambos estudios; a pesar de la peculiaridad de cada contexto hay elementos comunes que resulta relevante destacar, como también aquellos elementos específicos de cada uno. En todo caso, los aspectos que comentemos han de ser entendidos dentro del contexto concreto de cada centro, puesto que es obvio que cada uno tiene unas características muy diferenciadas. Para responder al tercer objetivo planteado en la tesis, se analizan dichos factores desde el modelo teórico de la inclusión.

Comenzaremos por una breve descripción de aquellos elementos comunes a ambas prácticas. Posteriormente se propone una pequeña reflexión sobre aquellos recursos específicos (el CAF y las ACM en el primer centro y la Integradora Social en el segundo) así como otros aspectos distintivos de cada uno. Finalmente terminamos con una breve reflexión sobre el proceso de inclusión que ha tenido lugar en ambos centros.

Buenas prácticas: Facilitadores comunes

Antes de describir los principales facilitadores encontrados en este estudio, es preciso hacer alusión a la coherencia encontrada entre las distintas fuentes y técnicas de recogida de datos. Por lo general, en ambos centros se ha encontrado una elevada coherencia entre lo que planifican en los documentos, lo que dicen que hacen y lo que ponen en práctica en su día a día. En los dos casos los distintos planes parecen ser herramientas útiles para la práctica, aunque esta utilidad destaca especialmente en el P. Piquer.

Varias de las investigaciones descritas en el marco teórico apuntaban hacia la importancia de un equipo directivo que marca líneas claras y crea un ambiente cohesionado y colaborativo (Ainscow et al., 2000; Cole et al, 1999; Farrell et al., 2007; Ghesquière et al., 2004; Kugelmass, 2003; Ortiz & Lobato, 2004; Spalding et al., 2001; Visser et al., 2002). Pues bien, en ambos centros el **liderazgo** constituye uno de los elementos que parecen más importantes por fomentar el desarrollo de buenas prácticas a través de esas líneas estratégicas de actuación. Tanto en el P. Piquer como en el IES Villablanca los equipos directivos asumen realmente un rol de dirección, con objetivos muy claros y con la intención de promover cambios y estructuras nuevas que faciliten la atención integral a todos los alumnos; y, sobre todo, valoran la coordinación entre el profesorado y promueven la asunción de responsabilidades y papeles claros por parte de cada profesional. En algunos aspectos este liderazgo parece entendido de una manera algo autoritaria.

Por ejemplo, en el Villablanca su papel es concebido por otros profesores también como respaldo en medidas disciplinarias, como figura última de autoridad. Este aspecto podría no coincidir completamente con la perspectiva inclusiva que se ha expuesto anteriormente. Sin embargo, podemos pensar que ese papel de autoridad (como responsable de sancionar) o de respaldo al profesorado ante problemas de comportamiento es un elemento necesario en todo equipo directivo y, de hecho, su función como último escalón en la aplicación de medidas correctoras coincide con algunas propuestas de gestión de la disciplina eficaces, como por ejemplo, el llamado sistema de diques (Vaello, 2011). Son los otros elementos, que coinciden con las propuestas encontradas en otras investigaciones, los que hacen a ambos equipos facilitadores de la inclusión, por corresponderse con un liderazgo distribuido (Dyson et al., 2002): el apoyo a la coordinación, la formación y, sobre todo, la innovación. Estos tres factores (formación, coordinación e innovación) son desarrollados con algo más de detalle en los siguientes apartados; a continuación simplemente queremos destacar el papel que ejerce el equipo directivo en el fomento de estos. Efectivamente, en el primer centro se observa un respaldo claro a la formación del profesorado; la conciben no sólo como algo circunscrito a cursos de formación (que de hecho fomentan), sino que entienden que los espacios de reflexión conjunta con otros profesores también mejoran sus habilidades docentes. Por eso se pone de manifiesto también ese apoyo claro a la coordinación entre docentes, habiendo establecido ya los espacios y momentos para ello. Aunque en el Villablanca se encontraban todavía en proceso de cambio, la Directora había dado pasos para establecer momentos de reflexión conjunta más frecuentes y establecía varios canales de comunicación con los departamentos didácticos. Además, en el Villablanca el trabajo conjunto con el DO y su apoyo a las propuestas de cambio constituía otro aspecto fundamental.

La misma **sensibilidad por el desarrollo afectivo y social** observada en el equipo directivo está presente en los documentos de ambos centros, en el diseño de actividades concretas y en el discurso de muchos de los participantes. La existencia de valores compartidos y una fuerte preocupación por las relaciones entre docentes y alumnos es una señal de identidad en el P. Piquer, donde la cultura es más sólida y el profesorado más estable. Aunque en el instituto Villablanca no aparece como un sistema de valores tan compartido, se hace patente, además de en la Directora y los planes de centro, en la forma de actuar de su DO y en las reflexiones de varias de las profesoras. En el primer centro, este sistema de valores y la preocupación por las relaciones se ven reflejados, entre otros aspectos, en una de las decisiones tomadas en la aplicación de las ACM: una mayor presencia en el aula del tutor en los primeros cursos, que facilita claramente un conocimiento de los alumnos mucho más profundo. Este aspecto coincide con una de las primeras características descritas por varias investigaciones en su modelo de buenas prácticas para la inclusión de alumnos con problemas emocionales y de conducta: las *caring schools*. La importancia de los valores compartidos, tan clara en el primer

centro, también era destacada por Dyson et al. (2002) y Farrell et al. (2007) en el desarrollo de escuelas inclusivas.

Además de la preocupación por el desarrollo afectivo, encontramos un elemento que vertebra y guía las decisiones en ambos centros, aunque de manera más explícita en el P. Piquer. El **compromiso por la atención a la diversidad**, por ofrecer una respuesta ajustada a *todos* los alumnos y conseguir que alcancen el máximo de sus posibilidades es uno de los ejes de la acción educativa del P. Piquer, del que surgen la mayor parte de sus innovaciones. Se pone de manifiesto en los distintos niveles de análisis cómo la mayoría de los profesionales en ambos centros muestran una preocupación real por encontrar la mejor manera de atender a todos sus alumnos, aunque esto suponga que deben cambiar y adaptar métodos que dominan o suelen ser los que más utilicen. Ambos centros reflejan un verdadero compromiso por la inclusión de todos los chicos y chicas que llegan a sus aulas, otro de los facilitadores que se habían identificado en la literatura (Dyson et al., 2002; Farrell et al., 2007; López, 2010; Urbina, 2013).

El interés por atender adecuadamente y conseguir el máximo de todos los alumnos conduce a pensar y diseñar **cambios y mejoras**; en ambos casos podríamos describir a los centros como escuelas que aprenden (*learning schools*) otra de las características que describían varios autores (Ainscow et al., 2000; Cole et al., 1999; Farrell et al., 2007; López et al., 2009; Ortiz & Lobato, 2004; Urbina et al., 2011; Visser et al., 2002). En el P. Piquer llama la atención la actitud tan positiva y generalizada hacia la innovación y la formación. La necesidad de cambiar y adaptarse a las necesidades de nuevas y más complejas realidades implicó hace unos años el diseño de nuevas medidas, como las ACM, que requieren un cambio importante en la metodología docente y la organización del centro. Para poder llevar a cabo dicho cambio y mantenerlo en el tiempo se hace imprescindible disponer de un profesorado formado pero, además, que sea capaz de tolerar la incertidumbre que suponen estas modificaciones y se mantenga optimista respecto a su eficacia (Ainscow et al., 2000). Aunque no lo expresan de manera explícita, podríamos pensar que esa tolerancia a la incertidumbre es posible, en ese centro, gracias al respaldo que ofrece el equipo directivo y al trabajo colaborativo que se realiza y fomenta entre los docentes. Asimismo, consideramos otro posible efecto de estos cambios organizativos. Por necesidad, las ACM, por ejemplo, implican un cambio en la manera de actuar del docente (que debe adaptarse a un entorno multitarea que organiza a los alumnos en grupos, y todo ello en colaboración con otros profesores). Aunque en un principio pudiera mostrarse reticente a determinados cambios en las prácticas, es decir, tuviera concepciones más tradicionales sobre los modos de enseñar, es probable que estas reticencias se vieran superadas tras la aplicación de una nueva metodología y la comprobación de sus resultados. Sería, por tanto, un ejemplo en el que a través de cambios en la acción se ayuda a modificar las concepciones del docente. Esto no es posible si no se acompaña de unas condiciones que faciliten la eficacia en estos cambios y la reflexión sobre los mismos; es decir, si no se forma a los docentes, se les ayuda en el proceso, se

planifica su intervención y la aplicación de los cambios, se prevén posibles inconvenientes y se buscan momentos para evaluar su marcha. Por lo que hemos visto en este centro, estas condiciones se han asegurado tras una planificación rigurosa y un plan de formación específico.

En el segundo centro la preocupación por responder de otra manera más adecuada ante los alumnos que llegaban al mismo, les lleva a introducir determinados cambios, aunque quizá de forma menos generalizada. La movilización y flexibilidad en el uso de recursos impulsada por la Directora cuando llegan alumnos con distintas características responde a esta sensibilidad, aunque desde una perspectiva menos preventiva y más reactiva (al llegar un caso concreto se plantea la búsqueda de un recurso adecuado). Pero además, esa actitud positiva hacia el cambio que mantiene la Directora y que intenta promover en su centro, aunque sea por la vía de obligar a profesores a reunirse en momentos fuera de su horario laboral, por ejemplo, se ve reforzada con la existencia de un grupo de profesores que también están comprometidos con la innovación. La Directora respalda las iniciativas de este grupo y con ello se introducen cambios no sólo en el funcionamiento de algunos aspectos sino en la cultura del centro en general, en las actitudes del resto del profesorado, etc. No obstante, en el DO identifican todavía cierto pesimismo e incluso *indefensión* en el profesorado.

Esta falta de confianza en el cambio presente en algunos docentes del Villablanca requiere, entre otras cosas, una mayor colaboración entre compañeros de trabajo. De hecho, en el P. Piquer, es este trabajo conjunto uno de los elementos facilitadores de la aplicación de grandes cambios. Esta constituiría la tercera dimensión propuesta por Visser et al. (2002), cuando aludían a que las buenas escuelas inclusivas con alumnos con problemas emocionales y de conducta son aquellas que comparten experiencia y conocimientos (*sharing schools*), algo que también habían destacado otros autores (Hanko, 2006; Huguet, 2009; Ortiz & Lobato, 2004). En el primer centro muestran su convencimiento por la importancia de esto y por ello están diseñados varios momentos y espacios para facilitar la coordinación entre los docentes que trabajan con el mismo grupo de alumnos. Además, en los dos primeros cursos, la estructura de las ACM no sólo obliga a los profesores de un mismo ámbito a trabajar en grupo sino que facilita que aprendan unos de otros al ver a sus propios compañeros desempeñar su labor docente día tras día. Como ya se ha comentado, en el segundo centro ese trabajo colaborativo todavía no se ha establecido de forma sólida, aunque se encuentran ejemplos del mismo en el propio DO, entre éste y el equipo directivo y con algunos profesores.

Otra de las implicaciones que conlleva el hecho de que sean instituciones que se preocupan por todos los alumnos es la importancia que dan a las **relaciones y al clima de convivencia** que se crea en la escuela, elemento central en ambos casos y encontrado también en otros centros inclusivos (Dyson et al., 2002; Farrell et al., 2007; Visser et al., 2002). De nuevo, el P. Piquer tiene más consolidadas las medidas para fomentar un clima positivo, y el segundo se encuentra en un proceso de cambio y de implantación de mejoras en este ámbito. La concepción que se

mantiene en el primero es claramente preventiva. De hecho, la mayor parte de actuaciones que proponen -no sólo en el ámbito de la convivencia estrictamente- van encaminadas a disminuir la aparición de conflictos y así lo hacen saber de manera explícita. En primer lugar, la coordinación que establecen con el colegio de primaria de donde vienen los alumnos les ayuda a diseñar grupos heterogéneos en 1º donde la conflictividad sea menor, así como a conocer de antemano posibles problemas personales. En segundo lugar, las características de las ACM, con un tutor que asume un rol tan decisivo y está tantas horas en el aula permite un mejor conocimiento de los alumnos, una relación más positiva con ellos y una detección temprana de dificultades. En tercer lugar, la propia metodología cooperativa que se pone en marcha en estas aulas integra la enseñanza de la competencia social en el currículum, favorece el establecimiento de buenas relaciones entre los alumnos y una mayor motivación. Cuarto, las actividades diseñadas para las tutorías y otros momentos facilitan la prevención de problemas de conducta (actividades de acogida, negociación de normas, actividades extraescolares) por mejorar el clima de aula y del centro en general. En quinto lugar, el propio plan de convivencia, además de declararse explícitamente preventivo, va más allá de lo que expone una legislación fundamentalmente sancionadora y crea mecanismos encaminados a prevenir y desarrollar otro tipo de convivencia. La existencia del plan de mediación coordinado por el CAF y medidas correctoras ante incumplimiento de normas responde a esta perspectiva. Finalmente, la presencia de protocolos claros de actuación ante determinadas situaciones y los documentos que fuerzan al docente a realizar un análisis global del problema contribuye a desarrollar una concepción interactiva de los problemas de comportamiento.

En el IES Villablanca aparece también una preocupación por aplicar medidas preventivas en el ámbito de la convivencia a través del nuevo plan de mediación que se estaba diseñando y empezando a desarrollar en el momento en que se realizó el estudio. De la misma forma que el P. Piquer, intenta desarrollar actuaciones que superan el decreto actual sobre convivencia y propone medidas reparadoras. Aunque todavía persistían prácticas reactivas, punitivas y excluyentes (como las expulsiones), empezaba a calar una idea de la convivencia más preventiva. También en la práctica en el aula se observaba, en algunos casos, la presencia de un interés especial por cuidar la relación con los alumnos y fomentar interacciones positivas.

Ambos centros, preocupados por el desarrollo emocional, diseñan medidas para **integrar en el currículum la enseñanza de habilidades sociales y emocionales**, en la línea de lo planteado por varios autores (Humphrey et al., 2007; Martín, Fernández et al., 2003; Torrego & Moreno, 2003; Simón et al., 2011). Si bien es cierto que en el P. Piquer la competencia social está totalmente integrada en el currículum gracias al uso de una metodología cooperativa en las ACM, encontramos en los dos centros el diseño de planes específicos para el trabajo de la competencia socioemocional. En ambos existen talleres de habilidades sociales para alumnos con problemas de comportamiento (aplicados por el CAF y la integradora social); esto

coincidiría con una perspectiva menos inclusiva y, en el caso del Villablanca, no parecía funcionar tan adecuadamente como algunos profesionales creían. No obstante, en los dos se aplican programas y actividades de forma global, dirigidos a todos los alumnos, lo que añade a lo anterior la faceta preventiva que sí es característica de un modelo inclusivo.

Otro elemento clave en la atención a este alumnado es la **colaboración con las familias** (Cagigal, 2005; Cole et al, 1999; Farrell & Humphrey, 2008; Heath et al., 2004; Simón et al., 2011; Wilkinson, 2005). Tanto en el P. Piquer como en el Villablanca encontramos alusiones al cuidado de la misma; en el primero, como línea estratégica promovida por el equipo directivo durante el curso del estudio, y a través de diversas medidas que facilitan la comunicación y la implicación de las familias en el centro (la atención especializada del CAF es discutida posteriormente). En el segundo, sobre todo gracias a la intervención del DO, que es el que asume el papel de mediador esencial en el caso de familias más difíciles, o a través de las medidas pensadas para mejorar la relación y la formación de los padres y madres de los alumnos “reincidentes” en problemas de disciplina.

Pero no son las familias los únicos contextos externos a los que se referían Cole et al. (1999) y Visser et al. (2002). Estos autores aludían además a la incorporación de otras “agencias” externas y sus saberes en el centro. El CAF podría ser una de ellas. Aunque no se han encontrado referencias claras a otros servicios externos que se incorporen a la vida del centro, en ambos casos se puso de manifiesto el establecimiento de cauces de comunicación y coordinación muy eficaces con otros servicios (como el centro de menores al que asistía Antonio o el CET en el caso de Lucas). No obstante, incluso en estos centros que muestran un compromiso e interés importante por la coordinación externa, ésta es difícil por depender de otros servicios, como habían descrito ya Dyson et al. (2009); no es diferente en nuestro contexto frente a otros países. Sería deseable, por tanto, que desde las administraciones se arbitrasen e impulsaran protocolos y cauces diversos de coordinación y se tuviesen en cuenta dichos momentos en la asignación de funciones.

La **flexibilidad** que se observa en ambos centros para buscar y organizar los recursos de que disponen se pone de manifiesto también en la respuesta educativa que ofrecen, en las Prácticas, retomando los términos empleados a lo largo del estudio. Aparecen elementos comunes en ambos casos aunque no siempre una única respuesta adecuada a todos los alumnos y, efectivamente, se ve cómo en los dos centros, ante dificultades distintas, se ofrece también una atención diferente. Baker et al. (2008) habían estudiado la influencia del contexto instruccional en la implicación académica de los alumnos y concluyeron que el trabajo en pequeño grupo o una enseñanza interactiva hacían que estudiantes con problemas de comportamiento desarrollaran conductas de implicación en el mismo nivel que otros sin estas dificultades. Pues bien, en nuestras observaciones también se pone de manifiesto cómo en las actividades con una estructura de participación similar, fundamentalmente de trabajo en grupo, el comportamiento

mejora en todos los casos. Pero, además, se observan ciertas diferencias en función de las características de los alumnos. Con comportamientos de falta de implicación y conductas disruptivas (el caso de Jon o de Joaquín), las actividades que suponen una estructura de participación donde la responsabilidad del discurso es más compartida y se requiere trabajar con compañeros facilitan más la implicación del alumno y no es tan necesaria la instrucción directa por parte del docente ni el desarrollo de estrategias de control del comportamiento. Con dificultades predominantemente internalizantes e incluso trastornos psíquicos, el trabajo en desdobles permite una atención más individualizada, con interacciones académicas más frecuentes. Cuando el desfase curricular es elevado (como ocurre con Antonio, que además presenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual), el trabajo en desdoble con el grupo de referencia, intentando facilitar el acceso a contenidos y su participación, también ayuda a mejorar su comportamiento y aumenta el porcentaje de conductas de implicación. Si el contenido es accesible o se sitúa dentro de sus posibilidades, el trabajo en grupo reducido permite desarrollar conductas totalmente adecuadas y de auténtica participación en el currículum. Otra de las conclusiones comunes a las cuatro observaciones, y coherente con lo encontrado por Vile Junod et al. (2006) con niños con TDAH, es que aquellas tareas donde lo que se requiere de ellos es implicación pasiva (estar atento y escuchando) son especialmente difíciles. Es cierto que algunas asignaturas parecen más proclives a fomentar estructuras de participación que otorgan más responsabilidad a los alumnos y fomentan su implicación activa (Educación Física, Plástica, Tecnología, etc.). No obstante, hemos visto varios ejemplos de asignaturas que podemos pensar como más relacionadas con estructuras donde el profesor asume una mayor responsabilidad (Lengua, Matemáticas, CC. Sociales, CC. Naturales...), y han puesto en marcha actividades que utilizaban el Trabajo en Grupo como estructura de participación.

Algunas investigaciones habían puesto de manifiesto una pobre frecuencia y calidad de interacciones académicas entre profesores y alumnos con problemas emocionales y de conducta (McGuie-Richmond et al., 2007; Shores & Wehby, 1999; Wehby et al., 2003). Gunter y Coutinho (1997) explicaban que es probable que esto ocurra porque los docentes, sin ser conscientes de ello, evitan enfrentarse a situaciones problemáticas que les resultan aversivas y se dirigen en menos ocasiones a estos chicos y chicas. En las clases observadas, sobre todo en aquellas donde nuestros alumnos están más implicados, se identifican dos tendencias. Por un lado, cuando la actividad supone trabajo en grupo la interacción individual es muy poco frecuente, probablemente innecesaria puesto que la relación que establece el profesor con los alumnos es más cercana aunque no individualice tanto; además, el alumno se muestra muy implicado. Sin embargo, en las demás actividades, con una estructura de participación más “tradicional”, aunque participativa, las veces en que los profesores se dirigen a los alumnos con problemas de conducta son más frecuentes, llegando a ocupar una de cada cuatro acciones de

los profesores en el caso de Lucas. Es decir, los docentes que mejor desarrollan su labor y más eficacia consiguen, no “evitan” ese contacto directo con contenido académico, sino que lo fomentan cuando pueden en actividades que requieren un rol más activo por su parte. Si a menudo se cree que estos alumnos no aprenden porque no están motivados, cuando vemos estas buenas prácticas se pone de manifiesto cómo podríamos entenderlo al revés, es decir, que no estaban motivados porque no aprendían y, cuando se les plantea actividades asequibles donde participan y aprenden, su motivación aumenta claramente.

Wehby et al. (2003) explicaron la poca frecuencia con la que los profesores estimulan la participación de los alumnos con problema emocionales y de conducta, aludiendo a la más que extendida idea entre los docentes de que primero hay que controlar la conducta de estos chicos y luego enseñarles. Esta es una posible razón, según ellos, por la que, en los trabajos de investigación, se ha prestado tradicionalmente poca atención a las estrategias instruccionales en el caso de estos alumnos. De hecho, McGhie-Richmond et al. (2007) observaron en clases inclusivas que los docentes eficaces dedicaban la mayor parte del tiempo a desarrollar estrategias instruccionales y facilitar la implicación de los alumnos y apenas dedicaban esfuerzos en estrategias de gestión. Eso es lo que ocurre en nuestros casos, donde, precisamente por ese **dominio de las estrategias didácticas**, se evita la necesidad de utilizar otras de manejo de la conducta. Es cierto que en algunas clases los docentes no ofrecen muchas posibilidades de participación a nuestros alumnos. No obstante, son más frecuentes aquellas sesiones en las que se facilita su participación oral y es, en estos momentos, donde aparece un comportamiento casi totalmente ajustado. En aquellas en las que la participación es más alta, los profesores muestran un dominio experto de estrategias instruccionales variadas: se observa una buena organización de la tarea (en ocasiones con muy diversas actividades) y de los tiempos, de la distribución de la participación entre los distintos alumnos, explicaciones adecuadas para aclarar información o solicitar respuestas más amplias y, sobre todo, una frecuente demanda de participación por parte de todos los estudiantes, con un equilibrio adecuado entre la demanda que se les hace y las posibilidades que tienen de responderla.

Aunque los docentes apenas utilizan estrategias de manejo de la disciplina, se pueden extraer algunas conclusiones acerca de los patrones más frecuentes en el uso que hacen de ellas y que parece ser el más efectivo. La mayor parte de los esfuerzos de los profesores en este sentido están encaminados a recordar la conducta deseada o redirigir algunos comportamientos levemente disruptivos (lo que denominamos *Instrucciones sobre el comportamiento*). En las clases donde el comportamiento de los alumnos es mejor, estas estrategias se acompañan de proximidad física (e incluye, por ejemplo, algún contacto menor), otro de los aspectos señalados por Gunter et al. (1995) o el humor (Fovet, 2009) como útiles para mejorar el comportamiento. Con ellas el profesor no interrumpe su actividad y, por lo general, consigue reconducir la interrupción y evitar mayores problemas. De hecho son frecuentes, en relación con los alumnos

de nuestro estudio, avisos de muy baja intensidad donde apenas se llama la atención (un gesto, una mirada, un pequeño contacto físico). Además de esas estrategias, se observa un reducido uso de elogios pero, sin embargo, parecen utilizados de manera estratégica y, en comparación con los que se ofrecen a otros alumnos, los docentes refuerzan más a los estudiantes con problemas de comportamiento. Beaman (2006) y Clunies-Ross et al. (2008) habían encontrado que normalmente se valoran más los aciertos académicos (no las buenas conductas) y se castigan más los comportamientos inadecuados que las equivocaciones en las respuestas. En nuestras observaciones esto no ocurre exactamente así. Entre otras cosas, porque apenas se utilizan las estrategias punitivas en las clases observadas. Clunies-Ross et al. (2008) encontraron, además, que el uso de estrategias proactivas de manejo de la disciplina no correlacionaba con mejorías en el porcentaje de comportamientos de implicación. En nuestro caso, aunque no se han estudiado las correlaciones, hemos visto que son las estrategias instruccionales de estimulación de participación (ante buenos comportamientos) las que refuerzan y mejoran las conductas de implicación. Esto también coincide con los resultados de Shores et al. (1993). Estos autores referían que cuando los alumnos con comportamientos agresivos respondían o participaban adecuadamente, los docentes apenas reforzaban esta conducta y, aún así, los chicos seguían portándose bien. Gunter y Coutinho (1997) también explicaban este hecho con el paradigma del refuerzo negativo. Es decir, los alumnos, cuando saben responder, el hacerlo disminuye sensaciones de malestar, mientras que, si la demanda está alejada de sus posibilidades, escapar a través de un comportamiento disruptivo ayuda a disminuir ese mismo malestar. Una explicación alternativa que ofrecemos, aunque por supuesto el hecho de que la demanda está ajustada a la competencia del alumno es fundamental, es que la propia participación en clase es reforzante en sí misma, devuelve al estudiante un rol significativo en su comunidad de aprendizaje y le hace sentirse valorado y capaz.

En dos casos se hace necesario el apoyo especializado por parte de la PT de forma individualizada y fuera del aula. Aunque esto pudiera ser considerado como una acción menos inclusiva, en algunas condiciones y según el contexto podría ser una respuesta ajustada. Las dificultades de Lucas hacían necesario un trabajo y seguimiento individualizado que, siendo además sólo durante una hora a la semana, no conllevaba problemas para su integración social. En el caso de Antonio, del segundo centro, sin embargo, hay muchas horas en las que no está en su clase de referencia; esto por un lado tiene efectos positivos al crear un ambiente más tranquilo y seguro para él, siempre con la misma profesora que puede atenderle de manera individualizada y adaptada a su nivel de competencia y ejerce de figura de referencia (coherente con lo que algunos alumnos han expresado antes, por ejemplo, Habel et al., 1999); por otro lado, vemos ejemplos, cuando está en el aula de referencia en que sí es posible facilitar su inclusión, mientras que en otras sesiones no sólo no participa en la actividad sino que ni siquiera los profesores le dirigen la atención en ningún momento para supervisar su tarea. A pesar de que

algunas de éstas puedan ser consideradas prácticas poco inclusivas, se observa cierta tendencia a fomentar el apoyo dentro del aula, como una de las iniciativas de la Directora. Convendría plantearse si la obligación de tener al alumno más tiempo en clase con la presencia de un segundo profesor (PT, en este caso), forzaría a los docentes a aprender a adaptar sus métodos de enseñanza o mantendría las mismas prácticas en las que el segundo docente ayuda únicamente y de forma aislada al estudiante en cuestión. Sabiendo que en el P. Piquer el apoyo de la PT en las ACM se solía hacer dentro del aula podemos suponer que una estructura de la actividad como la que se da en las ACM facilita la actuación del PT; de hecho es costumbre la presencia de varios profesores en el aula, y el diseño de las tareas se hace teniendo en cuenta esas condiciones, como defendía Huguet (2009). La presencia del PT dentro del aula permitiría también, como se hace en las ACM, que ofreciera su ayuda a otros alumnos, tengan o no un dictamen de necesidades educativas especiales, algo que en el caso de los alumnos con problemas emocionales y de conducta suele ser controvertido. En cualquier caso, parece importante poder combinar ambos tipos de apoyo por parte de la PT, asegurando una mayor parte de tiempo en su clase de referencia, como defendían Simón et al. (2011). El trabajo individual puede realizarse, tal y como planteaban en el Villablanca, a últimas horas de la mañana donde el cansancio es mayor y las demandas de una clase numerosa puede complicar el comportamiento. Un paso mayor (y más necesario aún), sería la anulación del modelo por el que es necesario que exista un diagnóstico o dictamen para que puedan recibir atención del PT, algo que defienden, entre otros, Echeita y Verdugo (2004) o Galán y Echeita (2011). En cuanto al foco de su intervención, pensar que sólo debe realizar apoyo “académico” sería asumir una concepción restringida del currículum y, sin embargo se observa en los estudios de casos que su trabajo va más allá de la enseñanza de contenidos tradicionales.

Finalmente, resulta necesario hacer referencia al **papel del DO** en ambos centros como elemento claramente facilitador de la inclusión de estos alumnos. Una composición multidisciplinar con suficientes profesionales, que trabajan de forma altamente colaborativa, ayuda a los centros tanto en el ámbito más global (por el papel que pueden asumir en la promoción de cambios con el de la convivencia en el Villablanca) como en el de la práctica diaria, reuniéndose con los profesores, haciéndoles sentir respaldados, ofreciendo materiales de trabajo y mediando con las familias. Este papel esencial, como palanca de cambio en el centro, es más claramente identificable en el Villablanca, donde el apoyo que reciben del equipo directivo es más sólido, asumen más funciones y sus posibilidades de influencia son mayores. En el P. Piquer, al estar distribuidas las funciones y atribuir roles de liderazgo con el profesorado a las coordinadoras de ciclo, el DO, aunque importante no lo es tanto y de hecho se aprecia una cierta insatisfacción en los miembros del DO que querrían tener más presencia en algunos procesos.

Buenas prácticas: Facilitadores específicos

En los párrafos anteriores se han destacado aquellos factores de calidad, la mayoría propios de un modelo inclusivo, que están presentes en los dos estudios de casos. A continuación se describen los que son específicos de cada uno. En el P. Piquer se identifican tres elementos: primero, el nivel de protocolización y estructura del centro, segundo, las características de las ACM y, tercero, la existencia del CAF. En el IES Villablanca se analiza el papel de la integradora social.

El elevado nivel de **protocolización** en el P. Piquer, la estructura tan clara con un reparto de responsabilidades definido desde los documentos del centro, que además se entrega a los profesores, facilita la actuación coordinada y la comunicación entre sus profesionales y entre éstos y las familias. En su caso, tener por escritos los objetivos, los procedimientos de actuación y coordinación y los roles de cada uno, constituye un pilar sobre el que un funcionamiento tan complejo puede sostenerse. Refleja, además, el desarrollo de un proceso de reflexión y explicitación que ha permitido llegar a diseñar prácticas inclusivas innovadoras.

Lo que las **ACM** favorecen ha quedado explicado con amplitud en la propia exposición de los resultados. En este punto queremos destacar que en ellas se reúnen muchos de los factores que hemos ido desgranando como facilitadores de la inclusión del alumnado con problemas emocionales y de conducta. La organización curricular por ámbitos, la metodología cooperativa, la incorporación de las TIC a la vida diaria de las aulas, la estructura multitarea, la presencia del tutor durante muchas horas a la semana dentro del aula para conocer en profundidad a sus alumnos y establecer una relación afectiva con ellos, la presencia simultánea de tres profesores que permite resolver conflictos con tranquilidad, son algunos de esos elementos. Lo importante en estas aulas es que todos estos factores se potencian entre sí y no son una mera yuxtaposición.

El papel del **CAF** y su relevancia en la atención integral al alumnado con dificultades emocionales y de conducta es claramente observable en la descripción de los resultados del primer centro. Llegados a este punto, consideramos importante resaltar que, además de su eficacia por facilitar ese tratamiento sistémico en determinados casos, su influencia en el P. Piquer va más allá de ese ámbito de intervención. Gracias a los profesionales del CAF los profesores pueden incorporar una visión más sistémica de los problemas de sus alumnos, superando concepciones más ligadas a atribuciones familiares, que, como muestran varios estudios suelen ser muy comunes (Mavropoulou & Padeliadu, 2002; Miller, 1995; Sodak & Podell, 1994). La importancia del CAF radica, desde nuestro punto de vista, en añadir a esa creencia la confianza en el cambio, además de la posibilidad que se ofrece, a los docentes, de ver los problemas con una perspectiva más comprensiva y en la que pueden asumir un rol más activo, para lo que les dan estrategias concretas a través de reuniones o sesiones de formación. Esto mismo sucedía con el Equipo de Apoyo a la Familia y de Tratamiento que evaluaban Heath et al. (2004) en Canadá; observaban que, entre otras cosas, la ayuda que prestaba este

equipo ayudaba a ampliar la concepción de los docentes y hacía que los alumnos se sintieran más comprendidos y aceptados en el centro. Por otro lado, las propias intervenciones familiares crean cambios en las actitudes de las familias, al igual que en el estudio de Heath y colaboradores, que empiezan a ver al centro escolar y sus profesionales como fuentes de ayuda más que de enfrentamiento o crítica.

En el caso de la **integradora social**, recurso específico en el IES Villablanca, parecen existir ciertos paralelismos con el CAF. Se puede concluir que lo que aporta a la respuesta al alumnado con estos problemas es el seguimiento individualizado con ellos y sus familias y el trabajo que puede hacer de forma continuada para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales o la incorporación de pautas educativas más eficaces en el hogar. Además, otro de los aspectos más positivos de su intervención es que se realiza en coordinación estrecha con la PT (en los casos donde ésta interviene también) y con otros recursos externos (como Servicios Sociales, educadores, psiquiatras, etc.), algo que parece más factible hacer desde una figura que funciona de eje vertebrador de todas las actuaciones. Al mantener el mismo horario que los docentes e incorporarse al DO, la coordinación con los profesores es más fácil que en el caso del CAF y está más integrada con la respuesta educativa del centro. El CAF, por su parte, mantiene mayor independencia, lo que ofrece indudables ventajas, ya comentadas anteriormente, pero hace que la coordinación con el profesorado sea menor. Igualmente, es destacable el hecho de que la intervención del CAF es más terapéutica y sistemática y sus profesionales han recibido toda una formación más completa, algo que podría ser necesario mejorar en el caso de la integradora social.

La inclusión, un proceso continuo de cambio y de mejora

A pesar de la gran cantidad de factores de calidad descritos en los apartados anteriores, ninguna escuela es totalmente inclusiva (Ainscow et al., 2006; Ainscow & Miles, 2009; Echeita, 2006); lo que también se ha comprobado en estos estudios de casos al encontrarse algunas barreras para la participación y el aprendizaje de los alumnos con problemas emocionales y de conducta.

Comenzando desde el nivel más concreto, el de la práctica en el aula, es destacable que no todas las sesiones observadas eran un ejemplo de práctica eficaz e inclusiva. En ambos centros se presencian tareas donde el profesor explica a toda la clase y los estudiantes asumen un papel pasivo y, específicamente, los alumnos observados están desenganchados de la actividad y no se portan adecuadamente. Hay algunas sesiones donde no hay interacción con el alumno y éste no está participando en la misma actividad que sus compañeros; hay otras donde el profesor refuerza conductas inapropiadas o pierde la paciencia y el control de la clase. No obstante y, a pesar de estos datos, todos los entrevistados son conscientes del proceso de mejora, tanto en lo que respecta al alumno observado como al conjunto de la práctica del centro. Muchos de los

docentes reconocen su falta de formación para responder y manejar estas dificultades, pero dicen sentirse apoyados por el equipo directivo, por el DO o por sus compañeros, lo cual les permite enfrentarse día a día a estas clases que les generan un elevado nivel de estrés.

En ambos centros se identificaban algunos elementos más globales que están funcionando como barreras para la inclusión de aquellos que presentan problemas emocionales y de conducta. Por ejemplo, en el P. Piquer el alto grado de protocolización hace que, en temas relativos a la convivencia y, según el DO, se apliquen medidas sancionadoras con poca flexibilidad y no se busque su asesoramiento, acrecentando en ocasiones los problemas de comportamiento de determinados alumnos. En este mismo centro los docentes que dan clase en las ACM podrían mejorar su trabajo colaborativo y las reuniones de equipo docente podrían fomentar aún más la reflexión conjunta. Pero estas demandas ya reflejan el sentir y la actitud hacia la mejora propios del colegio, preocupado por dar siempre la mejor respuesta a todos sus alumnos. No en vano expresaba el Jefe de Estudios que un centro como el suyo, con esa necesidad y búsqueda de mejora continua, nunca tendrá recursos suficientes.

En el IES Villablanca todavía persisten medidas sancionadoras y segregadoras ante problemas de comportamiento y una colaboración entre profesores poco consolidada. También las intervenciones que se proponen son, en cierta medida, remediales o reactivas, enfocadas únicamente a determinados colectivos. Pero, siendo estas las más claras barreras, se han puesto en marcha mecanismos para superarlas. Entre otros, la creación de un equipo de mejora de la convivencia que impulsa un plan de mediación y busca formación en otro tipo de medidas correctoras para acercarse al modelo integrado de convivencia; en segundo lugar, la imposición, por parte de la dirección, de más reuniones entre equipos docentes (algo que no estaba recogido en la legislación ni se incluye en los horarios de los profesores); por último, la aplicación de un programa de educación emocional en todas las clases de 1º de ESO con el apoyo, dentro del aula, de personal del DO y la integradora social.

Como se puede comprobar, ambos son centros que se caracterizan por encontrarse en continuo cambio, abiertos al aprendizaje tras la reflexión sobre su práctica y con una preocupación por encontrar la mejor respuesta ante las realidades que se les plantean día a día. Si bien es cierto que el P. Piquer cuenta con el apoyo de la Obra Social Cajamadrid, lo que le permite tener recursos distintos al Instituto, cada uno con sus posibilidades, intenta mejorar en aquellos aspectos donde identifica una respuesta educativa inadecuada. Y es este proceso continuo de cambio el que caracteriza a un centro que se mueve por la inclusión, no sólo de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y de conducta, sino de todos los que integran su comunidad educativa.

En conclusión, el estudio de buenas prácticas propuesto en este capítulo nos permite identificar muchos aspectos relevantes sobre los que reflexionar y de los que se pueden derivar importantes implicaciones educativas. En los párrafos anteriores se han destacado aquellos

elementos que deben promoverse en cualquier centro escolar para facilitar la participación y el aprendizaje de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y de conducta. En el siguiente capítulo, donde expondremos las conclusiones finales de la tesis, derivadas de los tres estudios, analizaremos estas implicaciones educativas.

Este estudio ha puesto de manifiesto, además, que es posible atender a alumnos con problemas emocionales y de conducta en centros ordinarios, sin que sea imprescindible imponerles un diagnóstico y sin que sea necesario recurrir a las sanciones y expulsiones como únicos recursos. Es verdad que en ocasiones las medidas punitivas se utilizan. Pero también se observa cómo un buen uso de estrategias instruccionales y actividades participativas, y unas relaciones positivas y cercanas con el profesorado, limitan la aparición de problemas de comportamiento en el aula.

Como ya se ha señalado, aunque algunas de las medidas que se plantean en ambos centros no encajan perfectamente en el modelo inclusivo que se había propuesto, esto no significa que no sean inclusivos, sino que en ocasiones dichas medidas son necesarias, aunque no suficientes (por ejemplo, un plan de modificación de conducta o el apoyo de PT fuera del aula); si se acompañan de otras actuaciones que implican a todo el centro y que tienen un claro enfoque preventivo e inclusivo, pueden acabar constituyendo, como sucede en estos centros, buenas prácticas.

Antes de terminar, proponemos en la Fig. 7.10 una síntesis de todos los factores que hemos ido describiendo en estas conclusiones.

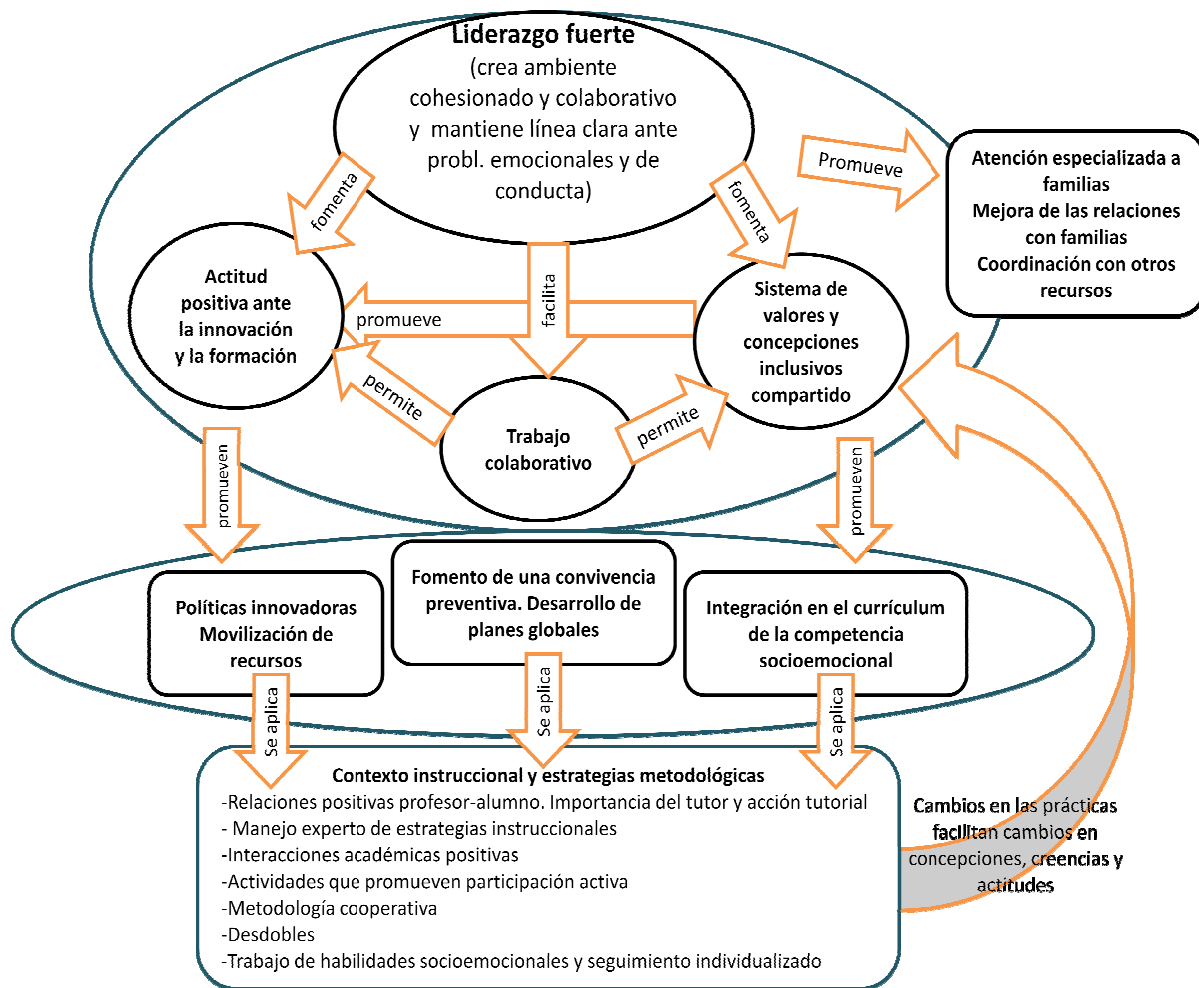


Fig. 7.10. Síntesis de los factores de calidad encontrados en los estudios de buenas prácticas

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

La educación es un acto de amor, por tanto un acto de valor
Paulo Freire

En los capítulos anteriores hemos ido dando respuestas parciales a algunas preguntas básicas: qué se está haciendo en los centros educativos con los chicos y chicas que presentan problemas emocionales y de conducta, dónde estriban las mayores dificultades para darles una respuesta adecuada y qué se puede hacer para evitar la exclusión que están sufriendo muchos de ellos. En las conclusiones de los tres estudios (en los capítulos 4 y 7) se han analizado con detalle los resultados obtenidos, discutiendo en profundidad las diferencias encontradas entre colectivos y etapas, por ejemplo, en los dos primeros estudios, o algunos planteamientos y discrepancias de las distintas fuentes de evidencia en el tercero. A continuación expondremos las conclusiones finales que tratan de integrar en una propuesta más global las reflexiones suscitadas en los estudios 1 y 2 con las del estudio de casos de buenas prácticas. Comenzaremos en primer lugar por destacar las aportaciones de esta investigación al panorama educativo actual; posteriormente discutiremos las conclusiones generales que se derivan de los tres estudios en términos de consecuencias para la intervención educativa, y terminaremos haciendo una pequeña reflexión sobre las limitaciones de nuestro trabajo y posibles líneas de investigación futuras.

1. Aportaciones más relevantes

En esta actualidad tan cambiante y desesperanzadora, donde los que nos dedicamos o preocupamos algo por el futuro de la sociedad sufrimos las noticias que nos llegan sobre las decisiones que se toman, tanto a nivel económico como político o social, es muy fácil caer en la resignación o la ira. La preocupación de ver cómo parece que los caminos que se elijen nos llevan a épocas pasadas y, peor aún, más injustas, puede ser paralizante. En los últimos años, especialmente en la Comunidad de Madrid, la política educativa ha tomado una dirección contraria a los movimientos defensores de la inclusión educativa presentes en el mundo de la investigación y de los objetivos marcados en conferencias mundiales por organismos como la UNESCO. Tales intenciones, defendidas en discursos oficiales, se contradicen posteriormente con presiones del mundo político y económico donde se prima el cumplimiento de estándares más acordes con criterios de mercado que con los de la construcción de ciudadanos comprometidos, libres, críticos, que trabajen por mejorar la sociedad en la que viven y hacerla más justa. Pero también surgen iniciativas y movimientos que nos demuestran que “*mucha gente pequeña en muchos lugares pequeños harán cosas pequeñas que transformarán al mundo*”

(Leo Buscaglia). Ejemplo de ello son los colectivos que se organizan para defender la educación pública o los centros que introducen programas de innovación a pesar de los recortes.

Conscientes como somos de las limitaciones que un único trabajo tiene y más al dedicarse a un ámbito tan acotado, mantuvimos desde el principio el claro propósito de que esta tesis doctoral cumpliera un objetivo transformador y ser, de ese modo, una de esas pequeñas personas que hacen pequeñas cosas. Detrás de este trabajo, por tanto, el objetivo fundamental no es otro que el de ofrecer alguna luz en la a menudo frustrante tarea de educar, sobre todo a los alumnos difíciles. Nos hemos centrado, además, en una cuestión que no es sólo relevante para la investigación sino para los que día a día se enfrentan a la labor educativa. Los problemas de conducta son un motivo de preocupación en tanto hacen más complicado todavía el proceso de enseñanza y aprendizaje y suponen un reto más para unos profesores cuya formación nunca acaba de ser suficiente y para una institución que se mantiene con unas estructuras poco flexibles que chocan con las nuevas formas de ser, pensar y sentir de la sociedad y a la vez tiene que dar respuesta a sus necesidades. Pero, además de esta inquietud por las dificultades que suponen para la propia institución, otra más importante mueve este trabajo, y es la preocupación por tantos chicos y chicas que no encajan en el sistema y desarrollan comportamientos que hacen daño a otros y a sí mismos, y para los que la respuesta más fácil desde la sociedad es la exclusión.

Por ello, una de las principales aportaciones que esperamos que esta tesis ofrezca es un mayor conocimiento práctico para que cualquier docente, orientador o incluso familiar pueda encontrar algo útil que aplicar para mejorar su práctica y, por tanto, la atención que estos chicos y chicas reciben.

Hemos tratado también de ofrecer una perspectiva distinta a la que con mayor frecuencia encontramos en la investigación en nuestro país. El uso de la terminología de *Problemas Emocionales y de Conducta* amplía el foco y se aleja de una postura clínica poblada de etiquetas y diagnósticos. Aunque esto añade complejidad al análisis de los resultados, dado que encontramos diversas dificultades y distintos niveles de gravedad, con los consecuentes conflictos para comparar con otros estudios, supone una perspectiva, creemos, más inclusiva.

Este trabajo también sale al paso de algunos mitos ampliamente extendidos, como es la idea de que no hay otra opción que la de tolerancia cero, dureza y autoridad por decreto. O la sensación, muy presente entre muchos de los profesores, de que no se puede hacer nada con las condiciones que existen actualmente en la escuela, o que el cambio de estos alumnos y alumnas depende únicamente de que sus familias asuman su responsabilidad y pongan límites más claros en el hogar. Ciertamente, una ratio elevada, la presión por terminar los programas y obtener resultados en pruebas externas de dudosa fiabilidad, una formación inadecuada, o la falta de tiempos de coordinación entre docentes y entre éstos y las familias, no ayudan en absoluto a que se den procesos de cambio hacia una escuela más inclusiva con el alumnado con problemas

emocionales y de conducta. No obstante, una de las aportaciones de esta investigación, concretamente del estudio de casos, es que siempre queda un margen para el cambio y la mejora.

Más allá de estas implicaciones prácticas y de las que comentaremos en el siguiente apartado, creemos que este trabajo ha contribuido a cubrir una clara laguna existente en la literatura científica de nuestro país. Las investigaciones con que contamos acerca de este colectivo son escasas, suelen ceñirse a determinados grupos con un diagnóstico claro (como TDAH o TND) o a la aplicación de programas concretos que no analizan todo el contexto del centro, siendo mucho más frecuentes las guías y manuales que ofrecen orientaciones para la intervención. Con la realización de los tres estudios hemos podido obtener una imagen global de la situación en el contexto madrileño e identificar las barreras y facilitadores más relevantes existentes en los centros educativos para los alumnos con trastornos de conducta, que no siempre coinciden exactamente con las presentes en otros países.

Asimismo, el hecho de analizar el discurso en los grupos de discusión de los profesionales desde la perspectiva inclusiva supone una contribución teórica pues, además de permitir seguir identificando barreras y facilitadores, ayuda a situar a los participantes en un continuo según las concepciones que mantienen sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje del alumnado con problemas emocionales y de conducta. Y esto nos ha ayudado a identificar en qué casos las propias concepciones podían suponer una barrera para la inclusión de estos estudiantes y dónde es necesario hacer más hincapié en los programas de formación inicial y continua. Haber cubierto una gran cantidad de elementos propios del funcionamiento escolar, puede servir también para ampliar el diseño de medidas de dichas concepciones desde el marco de la teorías implícitas con la incorporación de nuevas dimensiones.

En el estudio de casos, concretamente en el análisis de las observaciones, la combinación de varias categorías ya utilizadas en la literatura académica y el intento de integrarlas en una perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza supone un avance respecto a otras investigaciones con el alumnado con problemas emocionales y de conducta. Normalmente, los estudios centrados en la interacción o el comportamiento de éstos en el aula utilizaban observaciones sistemáticas con plantillas cerradas en las que se seleccionaban periodos de tiempo dentro de una sesión y no se integraba la articulación de las acciones del profesor con las del alumno y menos aún se tenía en cuenta la tarea (y el contenido) que estaban realizando y la dimensión temporal de la unidad didáctica. Baker et al. (2008) y Magin et al. (2011) habían introducido el contexto instruccional, pero la mayoría de los estudios revisados asumía una perspectiva cognitivo-conductual exclusivamente para realizar análisis funcionales de la interacción o se quedaban en una perspectiva más propia del paradigma proceso-producto. Por ello, el análisis propuesto para las observaciones, a pesar de las limitaciones que presenta, creemos que supone una opción metodológica más adecuada, al permitir poner en relación la

estructura de participación de la tarea, las estrategias del profesor y la implicación académica de los alumnos. Además, el análisis descriptivo y pormenorizado de una sesión especialmente buena en cuanto a implicación del alumno ha permitido comprender mejor la relación entre las tres variables en un modelo de práctica docente eficaz.

Finalmente, nos gustaría señalar lo que consideramos otra fortaleza de la tesis. Obviamente, la triangulación de fuentes de datos, es decir, la recogida de las perspectivas de cuatro colectivos distintos, ofrece una profundidad a la comprensión del problema mayor que si nos hubiéramos limitado únicamente a la opinión de uno de ellos. Pero es, bajo nuestro punto de vista, la inclusión de la voz de los alumnos, lo que nos parece más novedoso y potente. Si bien es cierto que las encuestas o las entrevistas tenían algunas limitaciones a las que luego nos referiremos, su incorporación a los análisis de la realidad aporta coherencia con la perspectiva inclusiva desde la que partimos y, en muchos casos, conclusiones muy relevantes para las propuestas de mejora. Su perspectiva resulta muy iluminadora en algunos momentos y nos muestra cómo la visión de los profesores, los orientadores y las familias no alcanza todos los matices de la experiencia de estos chicos y chicas, caracterizada en ocasiones por un malestar que se podría prevenir fácilmente y que viene originado por unas prácticas y unas relaciones determinadas de las que los docentes no son del todo conscientes. Además, consideramos que el mero hecho de hacerles preguntas sobre lo que opinan de sus colegios e institutos y que supieran el objetivo de la investigación, les dio la oportunidad, como habíamos planteado al principio del proceso de investigación, de asumir un papel distinto al que suelen adoptar y donde ese sentirse escuchados que tanto demandan se cumple.

Sin quitarle importancia a las aportaciones del trabajo que hemos destacado hasta aquí, creemos que las principales son las implicaciones que de nuestros datos podemos derivar para la intervención educativa, que se exponen en el siguiente apartado.

2. Implicaciones educativas

Ya en la exposición de las conclusiones de los tres estudios (capítulo 4 y capítulo 7), se han ido apuntando algunas de las consecuencias que tendrían de cara a la intervención. Muchas de ellas, podrá pensarse, no parecen propuestas específicas para el alumnado con problemas emocionales y de conducta. Esto no hace sino confirmar lo que ya han destacado otros autores anteriormente (por ejemplo, Farrell et al., 2007) y reforzar la perspectiva inclusiva que habla de prácticas que fomentan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en general. Y es que, aunque no hay recetas mágicas que aplicar de forma rígida en un aula o un instituto, sí es posible identificar elementos comunes en las buenas prácticas inclusivas. No obstante, también hemos de reconocer que bajo la etiqueta de problemas emocionales y de conducta caben muchas dificultades variadas y, sobre todo, de una gravedad diferente; es por ello que hay algunas

medidas que son específicas a este colectivo y, especialmente, para aquellos cuyas dificultades son más graves y por tanto requieren de una respuesta concreta. En esos casos, cuando sea necesario, iremos apuntando esas diferencias. En las siguientes líneas discutiremos las implicaciones más importantes que hemos extraído de la realización de dichos estudios en relación con las investigaciones más relevantes reflejadas en el marco teórico.

Ahora sí, dejamos atrás parcialmente la estructura utilizada a lo largo de todo el trabajo (*culturas, políticas, prácticas*), y planteamos una serie de pasos elementales que, bajo nuestro punto de vista, deberían ir dándose para promover una educación más inclusiva con los alumnos con trastornos de conducta. Recordemos que hablamos de un proceso dinámico y continuo, que no se termina al llegar a determinado punto, y que, incluso en aquellos centros donde encontramos una perspectiva inclusiva dominante, se mantienen a la vez algunas prácticas menos facilitadoras (Ainscow et al., 2006; Ainscow & Miles, 2009; Echeita, 2006). Dentro de este proceso, el trabajo de los aspectos que iremos comentando puede promover un cambio en la dirección que defendemos, sobre todo teniendo en cuenta las barreras que se han identificado en los primeros estudios en cuanto a la participación y el aprendizaje de los chicos y chicas con problemas emocionales y de conducta. Como proceso continuo que es, siempre quedarán nuevos elementos que incluir en el análisis pero, por ahora, teniendo en cuenta la situación de la que partimos, consideramos que bastará con empezar por los que se exponen a continuación. En primer lugar, hablaremos de la importancia sustancial de la conceptualización de estos problemas y el reconocimiento e integración de la faceta emocional en la realidad escolar, algo que está íntimamente ligado a la forma en que se representan los distintos actores estas dificultades. Seguiremos en el nivel de las concepciones y otras variables situadas en las *mentes* del profesorado, como son las atribuciones, las actitudes y los valores. Hablaremos después de la importancia de las relaciones positivas en el aula y el centro y los elementos que posibilitan un clima donde estos alumnos se sientan acogidos. A estas relaciones contribuye también un dominio de las estrategias instruccionales y de gestión del docente, por lo que reflexionaremos brevemente sobre dichos aspectos. Posteriormente aludiremos a las condiciones que posibilitan y refuerzan todo lo anterior, el papel del equipo directivo y las estructuras de coordinación. Por último, discutiremos acerca del papel que cumple o debe cumplir la Administración Educativa en el fomento de todos estos elementos.

En busca de un concepto menos ambiguo y más inclusivo

Las dificultades que ya habían señalado Kavale et al. (2005) o Kauffman (2005) en torno a la conceptualización de los problemas emocionales y de conducta se hacen todavía más patentes en la realidad educativa madrileña, tanto por la ausencia de este término en la legislación como por la ambigüedad que para muchos de los profesionales supone. Incluso aquellos que más

formación tienen al respecto -los orientadores-, han manifestado en los grupos de discusión su inseguridad a la hora de identificar estas dificultades. Además, existen dos problemas fundamentales en relación con la identificación. Por un lado, el hecho de que sólo se reconozcan desde la administración los que coinciden con diagnósticos clínicos como TDAH o TND hace que muchos alumnos se queden sin la ayuda que necesitan y se fomente una perspectiva clínica, como critican algunos orientadores y familias. Por otro lado, el modelo actual de diagnóstico-provisión de recursos funciona como un precursor de prácticas excluyentes, como bien argumentaban los orientadores y algunos profesores del estudio 2, que coincidían con Echeita y Verdugo (2004) y Echeita y Galán (2011). A pesar de la existencia de esta clara barrera, hemos visto en las buenas prácticas que el uso de un término concreto no es imprescindible para ofrecer una respuesta ajustada ni se utilizan los recursos únicamente para estudiantes específicos, sino que la preocupación por ofrecer la mejor respuesta para todos conlleva una flexibilidad en el uso de dichos recursos.

A lo largo del trabajo no se ha identificado únicamente la ambigüedad del término o la falta de un sustento legal claro como una barrera para la inclusión de estos chicos y chicas en relación con la conceptualización. Un aspecto que nos parece casi más importante es la opacidad que tienen los elementos emocionales para la mayor parte de los participantes y, como parece que podemos concluir, en todo el sistema escolar. No sólo aparece poco en las descripciones que hacen y, por lo tanto, apenas está presente en su representación de este problema. Los alumnos no son del todo conscientes de sus dificultades emocionales y tampoco hay quien les ayude a identificarlas o quien les pregunte sobre ellas; de hecho, consideran que no es un asunto que interese a sus profesores. Además, aunque sean conscientes de que hay un problema en la adaptación emocional, docentes e incluso algunos orientadores lo separan de su capacidad de aprendizaje, en una representación de cognición y emoción como elementos disociados. Pero de nuevo, esta barrera se puede superar y así lo hemos observado en los estudios de casos de buenas prácticas. Encontrábamos un convencimiento de que la competencia socioemocional debe cuidarse, enseñarse y trabajarse desde todos los ámbitos. Si bien es cierto que parece existir cierta tendencia a aplicar programas aislados y se corre el riesgo de que no se incorporen realmente al currículum (Humphrey et al., 2007; Martín et al., 2003; Torrego & Moreno, 2003), en uno de los centros estudiados se aplicaban programas de mejora de la inteligencia emocional y además, se vivían estos contenidos y se integraban en el currículum y en la metodología. Es decir, estos programas son necesarios porque hacen explícita la importancia de trabajar la competencia emocional, pero si no se integran definitivamente en el currículum y se planifica su enseñanza de la misma forma que se hace con los contenidos de Matemáticas, por ejemplo, se estará reforzando una vez más la idea que separa el aprendizaje de los afectos. Y sin tener en cuenta los afectos es muy difícil aprender, pero más aún si en ellos residen una gran parte de sus dificultades, como les ocurre a nuestros alumnos.

Por todo ello es imprescindible que se establezca una definición clara de este alumnado desde la legislación, que amplíe su foco más allá de algunos diagnósticos clínicos y que sea compartido, no sólo en una misma Comunidad Autónoma, sino en todo el país. Algunas Comunidades, que cuentan con Equipos Específicos de Trastornos de Conducta, pueden ofrecer su experiencia y conocimientos tanto para el reconocimiento de esta problemática como para el diseño de medidas y protocolos de actuación. Y es indispensable también que en esa definición se introduzca de forma clara la dimensión internalizante y se explique y comprenda que ambas facetas son dos caras de la misma moneda, forman parte del individuo y se ponen en juego también cuando se aprende. Hay que hacer un esfuerzo importante para hacer visibles en las aulas las emociones, trabajarlas como contenidos de aprendizaje y utilizarlas para promover un verdadero desarrollo integral en nuestros alumnos.

Vemos que la dimensión afectiva no está muy presente en la manera en que uno se representa los problemas emocionales y de conducta, pero hay otros elementos situados también en las mentes de los profesores, orientadores, padres o alumnos que contribuyen a dificultar la inclusión de los estudiantes con dificultades conductuales.

Entender y querer, el siguiente paso

La importancia de las creencias de los profesores, no sólo respecto a qué es un problema de conducta, sino en cuanto a los motivos que generan estas dificultades, cuál es su papel ante ellas y, en definitiva, el de la educación, ha sido defendido en muchos lugares. Ya Echeita y colaboradores (Echeita et al., 2013) recogían y adaptaban la famosa frase de Macleish y lo expresaban así: *“es en la mente y en el corazón de los seres humanos donde deben construirse los baluartes de la inclusión”*.

En estos dos lugares, en las mentes y en los corazones, hemos encontrado también algunos elementos que configuran barreras y facilitadores, y han emergido con una fuerza especial cuando hemos analizado las buenas prácticas. Las atribuciones que se realizan, aunque muy variadas, sitúan las causas de los problemas de conducta, por regla general, fuera del contexto escolar, si bien es cierto que los orientadores y algunos docentes son capaces de identificar elementos de la práctica que favorecen la aparición de dichos problemas. Aunque hemos visto a través de los dos primeros estudios que este estilo atribucional sí se relaciona con las demandas que hacen los profesionales para mejorar la atención a este alumnado (Coll & Miras, 2001; Garner, 2000; Sodak & Podell, 1994), no hemos encontrado una relación directa con las actitudes. Si bien trabajos anteriores ponían de manifiesto unas actitudes más negativas hacia este alumnado (Álvarez et al., 2008; Avramidis & Norwich, 2002), los estudios 1 y 2 nos habían mostrado en general unas actitudes poco segregadoras, aunque algo más negativas entre los profesores de Secundaria.

Ahora bien, ¿qué puede hacer que, a pesar de considerar, por ejemplo, que la causa del problema está en la familia de un chico, se crea que hay posibilidades de cambio y que es nuestra responsabilidad como educadores ayudarle a superar sus dificultades? ¿Qué hace que, a pesar de que las condiciones de trabajo hagan difícil la tarea, haya profesores que se empeñan en dedicar sus esfuerzos en innovar y ofrecer una mejor respuesta, precisamente a los alumnos que peor se portan en clase? En el estudio de casos aparece con claridad ese elemento clave: los valores; algo que ya habían destacado algunos autores y nosotras hemos encontrado como pieza fundamental (Booth & Ainscow, 2011; Dyson et al., 2002; Echeita et al., 2013; Farrell et al., 2007). Podemos concluir que el motor que mueve a la escuela hacia prácticas inclusivas es el nivel de compromiso que asumen los docentes en los centros estudiados y, sobre todo, su creencia firme en que es su responsabilidad conseguir lo máximo de todos los alumnos; recordemos cómo lo expresaba una profesora del primer centro: *“Apostamos por todos incondicionalmente. De entrada, nuestras expectativas es que lleguen al máximo”*. Y esto es algo que se transmite, no en vano es uno de los aspectos que más destacaban las familias de los grupos de discusión, tanto cuanto mostraban su satisfacción como cuando criticaban la actuación de algunos docentes.

Además de este compromiso con la inclusión, consideramos que una de las dimensiones de los principios éticos más importantes, más aún en la atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta, es la denominada ética del cuidado (Furman, 2004, citado por Urbina, 2013). Es en el centro de los corazones, como decían Echeita y colaboradores, donde se encuentra este principio, y es algo que surge una y otra vez a lo largo de nuestros datos, de forma coherente con el planteamiento de Visser et al. (2002) cuando hablaban de las denominadas *caring schools*. Lo destacaban los orientadores, que se quejaban de que en Secundaria parece que disminuye la preocupación por la faceta más humana de los alumnos; pero sobre todo eran estos últimos los que valoraban especialmente a los docentes que se muestran cercanos y verdaderamente preocupados por ellos y que les tratan con cariño. De nuevo este aspecto aparece como un factor de calidad en los estudios de casos, y es fácilmente identificable como precursor de todas las medidas que se ponen en marcha. Poco más quedaría por añadir a la manera en que lo expresaba la Directora de uno de los “buenos centros”: *“La solución del instituto es igual que la solución de la sociedad. Primero hay que querer a las personas. Si no se las quiere, no se piensa en lo mejor para ellas”*.

En resumen, hay que **entender** el origen de las dificultades comportamentales y emocionales, para lo que es imprescindible introducir el modelo biopsicosocial (Cooper, 2005) en los planes de formación inicial y continua de los profesores y orientadores. Una buena comprensión del problema guiada por un análisis sistémico del mismo facilita el diseño de una intervención más adecuada. Pero, sobre todo hay que **querer**, y hacerlo de dos maneras. Por un lado, querer hacer todo lo posible por ajustar la respuesta a las necesidades de cada alumno para

asegurar su máximo desarrollo, que además lleva a los profesionales a formarse más e introducir cambios en sus prácticas; este querer fomenta una actitud hacia la innovación y la mejora optimista, contraria a la desesperanza que hemos encontrado entre muchos docentes y orientadores. Por otro lado, hay que querer a los alumnos y alumnas y, desde el cariño, construir una relación donde el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda darse integrando los elementos afectivos que comentábamos anteriormente. Pero, ¿cómo obligar a un docente a querer a sus alumnos? No tenemos una respuesta clara a esta pregunta, aunque el estudio de casos sí nos ha dado información sobre cómo fomentarlo y sostenerlo. De hecho, ya en las conclusiones del estudio 3 insistíamos en la necesidad de incluir el trabajo de los valores en los planes de formación del profesorado, de la misma manera que se ha defendido en la enseñanza obligatoria. Será algo más adelante cuando hablemos de las condiciones de los centros que facilitan el desarrollo de estos valores, aunque baste por ahora mencionar que el trabajo colaborativo entre los profesores, el papel del equipo directivo y el tiempo que se pasa con los estudiantes son elementos sustanciales para ello.

Antes nos detendremos en una de las consecuencias que supondría entender de otra forma los problemas de conducta, mantener valores inclusivos y querer a los alumnos: el establecimiento de un clima positivo con una gestión de las normas y la disciplina más democrático.

Construir un entorno de relaciones positivas gestionadas de manera democrática

De los aspectos que más se criticaban en los dos primeros estudios, la convivencia era uno de los factores más destacados. Aunque en los cuestionarios los profesores afirmaban utilizar medidas preventivas y educativas, los estudiantes consideraban que desarrollaban más las punitivas, tanto en el centro como en el aula (igual que observaban con población general Martín, Rodríguez et al., 2003; Martín et al., 2005 o Simón et al., 2013). También en los grupos de discusión se hacía patente la predominancia de un modelo sancionador y reactivo al que, aunque no gustaba en general, los profesores no parecían encontrar alternativa. Precisamente uno de los elementos comunes a ambos centros del estudio de casos es la búsqueda de una manera diferente de gestionar la convivencia, tanto a través de la puesta en marcha de proyectos de mediación entre iguales como en las medidas previstas en el Plan de Convivencia, que intentan evitar, sobre todo en el P. Piquer, las más excluyentes, como las expulsiones. Esto no significa que en ocasiones no se apliquen sanciones o incluso expulsiones del centro; como defendían Torrego y Moreno (2003) en su modelo integrado de convivencia, hay momentos donde es necesario utilizarlas. Pero la manera en que se llega a su aplicación es diferente y suelen ser el último recurso después de una larga serie de estrategias que intentan prevenir la

aparición de conductas problemáticas. Podría argumentarse que en el P. Piquer es posible la articulación del programa de mediación gracias a la existencia del CAF y que esas condiciones no son las propias de un instituto público; no obstante, en el Villablanca se estaba empezando a implantar un programa parecido con la implicación de un grupo de profesores y el apoyo del equipo directivo. Y no es el único centro en la Comunidad de Madrid que tiene este sistema funcionando. Por lo tanto, la promoción de este tipo de proyectos y el apoyo por parte de la Administración son fundamentales para favorecer otro tipo de convivencia en los centros escolares.

La aplicación de estos programas no es la única medida relacionada con la gestión de las normas que construye la convivencia de un centro. La **participación** de todos los miembros en el diseño de las mismas y la resolución de los problemas son otros dos elementos fundamentales. En cuanto al nivel de participación en el acuerdo de las normas y otros aspectos de la vida del centro, habíamos visto por estudios anteriores que el alumnado suele tener poca capacidad de decisión (Clarke et al., 2011; Habel et al., 1999; Munn & Lloyd, 2005; Wise & Upton, 1998), menor aún en Primaria (Marchesi et al., 2006; Martín, Rodríguez et al., 2003; Martín et al., 2005). También ocurre, tal y como hemos visto, con los alumnos con problemas emocionales y de conducta en la Comunidad de Madrid. Es en el segundo estudio donde tanto los orientadores (sobre todo de Secundaria) como los alumnos reclaman mayor voz en estos procesos, sin que los docentes sean muy conscientes de esta necesidad. Esperaríamos una elevada participación de los estudiantes de los estudios de casos pero, aunque esta se da en el aula y las decisiones de las normas de la clase, no se tiene en cuenta su voz en decisiones a nivel de centro. Parece éste un escollo difícil de superar para los centros educativos madrileños (y probablemente españoles), y se requiere una verdadera transformación de las culturas de los mismos para poder fomentar una más democrática.

En cuanto a la aplicación de las normas y las maneras de resolver los conflictos, claramente esta se configura como una barrera para este alumnado en los centros de la Comunidad de Madrid. Ya aparecía en investigaciones anteriores que por lo general los estudiantes no perciben coherencia en los criterios ni aplicación justa de las sanciones (Marchesi et al., 2006; Martín, Rodríguez et al., 2003; Martín et al., 2005), especialmente aquellos con problemas de comportamiento (Habel et al., 1999; Munn & Lloyd, 2005; Wise & Upton, 1998). Esto se repite de forma consistente en los datos del estudio 1 y 2, con mayor énfasis en Secundaria. Y, de nuevo, tampoco parece un elemento fácil de superar para los “buenos centros” estudiados. Es difícil afrontar la tensión que existe entre acordar una serie normas y su aplicación flexible teniendo en cuenta las características de estos alumnos, sin que se perciba injusticia o arbitrariedad por parte de alguno de los implicados. Aunque desde el DO se pide esa **flexibilidad** o incluso su participación en la solución de determinados conflictos, es comprensible la reticencia del profesorado y los equipos directivos, más aún cuando no es fácil

entender el motivo de los comportamientos inadecuados de todos los alumnos. Recordemos, no obstante, la reflexión que hacían Cooper (2008) y Jull (2008) cuando criticaban que precisamente este colectivo fuera el más amonestado y expulsado, a pesar de ser reconocido como alumnado con necesidades educativas especiales. De nuevo, comprender (para lo que hace falta una definición clara y un modelo adecuado de interpretación) y querer se convierten en condiciones indispensables para poder aplicar estas medidas con la flexibilidad y la sensibilidad que requieren; y, por supuesto, será necesario tener en cuenta los distintos niveles de gravedad de los problemas a los que nos enfrentamos.

Otra de los aspectos que conforman la convivencia es el de las relaciones que, como habíamos comentado anteriormente, deberían estar construidas desde el cariño de los docentes por sus alumnos y, sin embargo, en los estudios con estudiantes con trastornos de conducta es una barrera clara, al menos en otros países (Cooper, 2008; Habel et al., 1999; Wise & Upton, 1998). Aunque estudios anteriores muestran unas relaciones positivas entre profesores y alumnos en la Comunidad de Madrid (Marchesi et al., 2006; Martín, Rodríguez et al., 2003; Martín et al., 2005) y los datos de los dos primeros estudios confirman la satisfacción general de ambos colectivos, hay todavía algunos aspectos que requieren de una reflexión importante por parte de los profesionales de los centros. Muchos de los alumnos entrevistados han tenido problemas con algún docente y las familias informan de experiencias muy negativas derivadas de la relación de alguno de los profesores con su hijo. Veíamos además, en los dos primeros estudios, que los alumnos de Primaria sí se sentían más cercanos a sus docentes mientras que los orientadores de Secundaria echaban de menos un mayor cuidado de las relaciones en los institutos. Es necesario, al menos en los centros de Secundaria, fomentar un clima de relaciones más cercanas y positivas. ¿Cómo? El funcionamiento de los llamados *Nurture groups* en Reino Unido, aunque suponen cierto grado de segregación, podrían servirnos de guía, en tanto facilitan la creación de un entorno acogedor, casi familiar (Colley, 2009; Cooper & Whitebread, 2007). A pesar de tener una base teórica y de funcionamiento distinta, algunos elementos de los dos institutos estudiados podrían tener similitudes (sobre todo en lo que a creación de un ambiente amable se refiere). Pero, centrándonos en nuestros datos, el análisis de los “buenos centros” nos enseña algunas maneras de hacerlo en un contexto más cercano. La primera de todas tiene que ver con el papel del tutor y el tiempo que pasa en el aula, tan elevado en los dos primeros cursos en el P. Piquer que permite un conocimiento muy profundo del alumnado, el establecimiento de relaciones más estables y una actuación claramente más preventiva. Si bien es cierto que una estructura como las ACM puede ser difícil de aplicar en cualquier centro, se puede organizar el horario del tutor, al menos en el primer e incluso segundo curso de ESO, de forma que sea el que más horas imparta en clase (es decir, el profesor de asignaturas como Lengua y Literatura o Matemáticas, que son las que más carga lectiva tienen). La organización de las asignaturas por ámbitos, igual que se hace en el programa de diversificación, puede ser otra opción. La segunda

manera es diseñando actividades extraescolares o no lectivas que facilitan el establecimiento de otro tipo de relaciones entre profesores y alumnos. Salidas al campo y actividades culturales propician momentos relajados donde ambos pueden hablar con tranquilidad, acercarse, conocerse más allá del rol de docente vs. estudiante. Tercero, la relevancia que se da al Plan de Acción Tutorial y el cuidado diseño de actividades en estos momentos refuerza el papel del tutor y su relación con sus alumnos, siendo un momento especialmente apropiado para trabajar con ellos aspectos relacionados con la convivencia y, como hemos mencionado anteriormente, la competencia socioemocional. No podemos dejar de reclamar que en Primaria se instaure esa hora fijada para las tutorías, puesto que se corre el riesgo, como algunos orientadores habían destacado, de que se trabajen estos elementos de forma poco sistemática y dependiendo del tiempo o voluntad de un tutor. Por último, el DO y otros recursos (como pueden ser el integrador social o el CAF), como ocurre en ambos centros, pueden ejercer como figuras de referencia y apoyo para los alumnos al asumir una posición distinta a la de los profesores, tener otra sensibilidad y poder construir un entorno seguro donde hablar, con la confidencialidad asegurada, de asuntos que para los estudiantes sean más personales; además, puede y debe ayudar al profesorado a comprender determinadas situaciones y afrontarlas desde nuevas perspectivas.

Todos estos aspectos que hemos comentado hasta ahora pueden considerarse propios de un nivel más global y, sin embargo, es en las aulas donde más problemas manifiestan estos alumnos, al menos para el profesorado. ¿Qué hemos aprendido a través de los tres estudios sobre las dificultades a las que se enfrentan los docentes en clase? ¿De qué manera pueden superarse? A continuación discutiremos algunos de estos aspectos.

¿Una buena clase para los alumnos con problemas de conducta lo es para todos?

Farrell et al. (2007) responderían afirmativamente a esta pregunta, pues habían encontrado que los elementos de las prácticas de aula comunes a los centros inclusivos podían identificarse como buenas prácticas docentes en general, no especialmente dedicadas a los alumnos con problemas emocionales y de conducta. Nosotras, tras los dos primeros estudios pudimos identificar que el despliegue de metodologías participativas era probablemente insuficiente, sobre todo en Secundaria, y que los docentes reclamaban, fundamentalmente, mayor formación para manejar los problemas de conducta en el aula. Es decir, parecería que, según los profesores madrileños, haría falta poner en marcha medidas específicas diseñadas para los estudiantes con trastornos del comportamiento. Sin embargo, cuando hemos analizado las buenas prácticas y, sobre todo con las clases donde la participación de los alumnos observados era mayor, hemos encontrado algo similar a lo planteado por Farrell y colaboradores. Aunque cada clase era

diferente (las ACM, los desdobles o una clase de tecnología con 30 alumnos aproximadamente), pudimos identificar elementos comunes a estas buenas prácticas que no parecían específicamente diseñadas para los alumnos objeto del estudio. Eran clases bien organizadas, donde no había tiempos muertos que facilitaran un desenganche de la actividad, permitían varios niveles de conocimiento y resultaban asequibles para todos los alumnos y, sobre todo, eran muy participativas y se facilitaba el trabajo o el contacto con compañeros. No siempre era imprescindible que los docentes preguntaran continua y directamente a los alumnos observados, pero sí estimulaban su participación de otras maneras y, sin ser necesario un refuerzo continuo por sus intervenciones, sabían manejar los elogios de forma estratégica y el hecho de permitirles seguir participando se convertía en un refuerzo en sí mismo. En estas clases apenas aparecían las que habíamos denominado estrategias de gestión del aula, porque el dominio que tenía el docente de las estrategias instruccionales y el planteamiento de la tarea y la organización de la actividad constituía en su totalidad una manera de gestionar el comportamiento preventiva. Así con todo, cuando aparecían conductas disruptivas, la manera de redirigir el comportamiento del alumno era discreta y apenas interrumpía la actividad ni llamaba en exceso la atención sobre el alumno; gestos, proximidad o contacto físico, uso del humor o simplemente recordar de manera genérica el comportamiento adecuado parecían ser suficiente.

Todos estos elementos configuran lo que otros autores han defendido como prácticas eficaces en general o para el establecimiento de un clima motivacional positivo (Clunies-Ross et al., 2008; Simón et al., 2013). La incorporación de más de un docente al aula, algo que no rechazaban los maestros del estudio 2 pero que sí parecía encontrar más reticencias en Secundaria, es otro ejemplo de práctica que puede facilitar la inclusión de alumnos con problemas de conducta. Es cierto que la reducción en las plantillas de los centros educativos, sobre todo en los institutos a raíz de las Instrucciones de comienzo de curso 2011-2012 de 4 de Julio, puede dificultar la aplicación de dicha medida. No obstante, el reto de incluir a dos docentes en un mismo espacio es menos ambicioso en término de recursos que en términos de actitudes del profesorado.

A pesar de estas posibles dificultades, la aplicación de las ACM nos enseña también cómo a través de cambios en la acción que vienen derivados de unas condiciones específicas como es la “imposición” de las ACM, promueve modificaciones en las propias actitudes de los docentes.

Aunque hemos hablado de prácticas que pueden considerarse inclusivas en general, también decíamos al comienzo de este punto que hay algunos casos especialmente graves y no siempre unas medidas como las que hemos recogido son suficientes. La flexibilidad debe estar presente también cuando se piense en la mejor respuesta para algunos de estos alumnos, como así hemos observado en los estudios de casos. De ahí que los orientadores del segundo estudio defendiesen la aplicación de programas de intervención específicos, como han hecho también otros autores (Giménez, 2011; Muñoz & Rodríguez, 2007; Simón et al., 2011). En algunas situaciones esos

planes de intervención pueden consistir en programas de modificación de conducta, como ocurría en uno de los centros, o que el alumno siempre forme parte de un desdoble y una clase más pequeña; en otros, puede suponer el apoyo de un especialista como el PT. En ningún caso estas intervenciones, en los centros estudiados, se realizaban de manera aislada, sino que formaban parte de una actuación global y coherente con el resto de medidas.

En definitiva, podemos concluir que una de las principales necesidades en las aulas de la Comunidad de Madrid es un mayor dominio, por parte de los profesores, de estrategias para atender a la diversidad en general y adaptar su enseñanza a los distintos estilos, ritmos, intereses y capacidades de sus alumnos. Sigue siendo necesario incorporar prácticas más “novedosas” (entrecomillamos dado que ninguna de las observadas es realmente nueva), que supongan una organización del aula más cooperativa y otorguen mayor participación al alumnado. Ante situaciones especialmente graves es importante que se utilicen de forma paralela programas específicos de intervención, como los mencionados planes de modificación de conducta, pero también otros dirigidos a mejorar habilidades de autocontrol, como las autoinstrucciones o la autorregulación (Evans et al., 2004; Farley et al., 2012; Reddy et al., 2009), siempre en consonancia con el resto de actuación a nivel de centro. El papel del PT como figura que colabora con el profesor y refuerza las habilidades necesarias para que el alumno pueda participar en su clase ordinaria debería analizarse con mayor detalle y, por supuesto, requeriría de una mayor atención por parte de la administración para regular su función y evitar el modelo de diagnóstico-provisión de recursos, que sólo fomenta una perspectiva clínica.

Gestionar y apoyar un equipo de trabajo

Hemos visto hasta ahora que es necesario tener claro qué son los problemas emocionales y de conducta y un modelo interactivo y sistémico que nos explique el origen de los mismos, reconocer la faceta afectiva en todo proceso de enseñanza/aprendizaje y como contenido del mismo, mantener valores inclusivos y querer a los alumnos, dotarnos de medios para establecer relaciones positivas donde se gestionen las normas de una manera más democrática y dominar estrategias docentes para conseguir un aula inclusiva. Estos elementos deben ser contenidos explícitos en cualquier plan de formación, tanto de los futuros maestros como de los que van a ser profesores de Secundaria, a los que probablemente todo ello se les queda alejado por la experiencia académica que han tenido. Ahora bien, una vez los docentes se incorporan a un centro escolar, ¿qué hace posible el desarrollo de estos aspectos? En los primeros estudios pudimos identificar algunas variables de las estructuras y funcionamiento del centro que ejercen de barreras y, gracias al estudio de casos hemos podido comprender cuáles pueden ser los más importantes para superarlas: el equipo directivo y la manera en que se fomenta una cultura profesional verdaderamente colaborativa. Precisamente, dos de los aspectos fundamentales que

mencionaban Cole et al. (1999) y Visser et al. (2002) al describir escuelas inclusivas para el alumnado con problemas emocionales y de conducta.

Veíamos en el primer estudio una moderada satisfacción con el apoyo del equipo directivo y comprendíamos a través del segundo que esta se debía a una idea del rol del director menos inclusiva, como mero gestor o figura de autoridad. O sea, que parece que los docentes esperan que su equipo directivo aplique las sanciones necesarias como respaldo a ellos ante problemas de conducta, y estaban satisfechos porque así respondían sus líderes. Como cabía esperar, no obstante, en los estudios de casos hemos podido comprobar cómo ambos equipos directivos ejercen un liderazgo más distribuido y transformador que el que se dibujaba en los estudios 1 y 2. De hecho, aparece como una de las condiciones más importantes en estos centros que su equipo directivo mantenga unas ideas muy claras e inclusivas, sea capaz de transmitir las al profesorado y se convierta en un principal motor del cambio, que facilite la innovación y esté atento a las necesidades de sus docentes. Es cierto que el modelo de equipo directivo que planteaban los profesores, que responda ante situaciones conflictivas y asuma la figura de autoridad última, aunque puede situarse en un polo menos inclusivo, parece necesario, de la misma manera que en el estudio de casos también observábamos que en ocasiones adoptaban un rol algo más autoritario con el objetivo de promover determinadas prácticas. No es la primera vez que encontramos que algunas medidas que podíamos considerar menos inclusivas son necesarias o están presentes en las buenas prácticas. Podemos pensar que hay determinadas actuaciones que no pueden ser consideradas tan claramente no-inclusivas, sino que deben analizarse en el contexto global del centro y pueden hacer falta, aunque no ser suficientes y precisar de otras que transformen la actuación global en una práctica inclusiva.

Las habilidades necesarias para desarrollar esta labor no se aprenden fácilmente y requieren de una formación muy especializada, que debería reforzarse desde la Administración, en contra de la designación de directores que no conocen el contexto de los centros y a los que se otorga funciones de mera gestión. Para que estos puedan promover cambios en sus colegios e institutos se requiere también de un mayor grado de autonomía, algo que ponen de manifiesto estudios internacionales (OCDE, 2013).

El equipo directivo debe ser capaz, por tanto, de gestionar a un claustro de profesores para favorecer prácticas más inclusivas. ¿Pero qué es lo que debe promover y cómo hacerlo? Claramente, de acuerdo tanto con la literatura académica como con lo observado en los estudios de casos, es una cultura colaborativa (Ainscow et al., 2000; Cole et al., 1999; Dyson et al., 2002; Echeita, 2006; Marchesi, 2004; Parrilla, 2003; Simón et al., 2011; Visser et al., 2002). Tras los dos primeros estudios podíamos pensar que la coordinación entre docentes necesitaba mejorarse, fundamentalmente en Secundaria por estar organizada de manera vertical, pero que aún así, la satisfacción de los profesionales no era mala. Sin embargo, veíamos que, igual que ocurría con el liderazgo, estaban satisfechos en tanto en cuanto entendían la coordinación como

una forma de transmitirse información sobre un determinado alumno, y no como una forma de trabajo realmente conjunto. Aparecían algunas voces entre los profesores, familias y, sobre todo, orientadores, que demandaban más espacios de coordinación que además estuviesen pautados y que supusiesen reflexión y establecimiento de objetivos comunes, pero no eran tan frecuentes. Aunque es una condición difícil de conseguir, veíamos posteriormente en los estudios de casos pasos muy claros en esta dirección, como la creación de reuniones de equipos docentes, espacios de formación dentro del centro, o la presencia de varios profesores en el aula. El equipo directivo tenía claro que era imprescindible que los profesores trabajaran de forma conjunta y mantuvieran reuniones para ello, y aseguraba que tuvieran los momentos necesarios, dedicando especial atención a principio de curso, por ejemplo, cuando los docentes están menos cargados de trabajo. Y, una vez establecido este sistema colaborativo es más fácil promover valores inclusivos y actitudes positivas hacia la innovación, así como favorecer el desarrollo profesional a través del aprendizaje entre compañeros, como así hemos podido entender.

Ahora bien, una manera de otorgar mayor capacidad de cambio a este trabajo colaborativo podría pasar, tal y como demandaba el propio DO y es coherente con la propuesta de Schön acerca del profesional reflexivo (Schön, 1983), por fomentar la reflexión sobre la acción en dichas reuniones de coordinación. Además, algunas barreras estaban situadas en las creencias del profesorado. Y sabemos que la relación entre cognición-acción es bidireccional, es decir, que también los cambios en la acción (promovidos por ejemplo desde el equipo directivo al instaurar las aulas cooperativas) producen transformaciones en las representaciones, si luego van seguidas de un proceso de reflexión sobre la propia práctica y se aseguran determinadas condiciones para que sea exitosa.

Tampoco podemos olvidar que una de las condiciones del P. Piquer que facilitaba enormemente la asunción de responsabilidades por parte del profesorado y la coordinación era el alto nivel de protocolización; esta condición, menos frecuente en los institutos públicos donde la movilidad del profesorado es mayor, debería ser promovida también desde los equipos directivos, precisamente para evitar que la falta de estabilidad del profesorado haga que se diluyan los cambios que se intentan promover.

Otro de los recursos con los que cuenta el equipo directivo para promover prácticas inclusivas es el Equipo o el Departamento de Orientación, con quien se supone debe tener una colaboración estrecha. Pues bien, según lo que encontramos en los primeros estudios, esta es más difícil en el caso de Primaria debido a, bajo nuestro punto de vista, el modelo externo de asesoramiento. En cambio, la coordinación entre los orientadores y el resto de personal de los institutos resulta más fluida, e incluso parece que el respaldo al DO por parte del equipo directivo es algo mayor. Y una de las conclusiones del estudio de casos es que una actuación consistente entre DO y dirección facilita la intervención del DO. ¿En qué sentido? En primer lugar, porque valora la perspectiva del DO y, teniendo en cuenta que esta suele ser más

inclusiva que el del resto del profesorado por lo que hemos observado en el segundo estudio, esto refuerza la promoción de valores inclusivos en el centro en general. En segundo lugar, porque siendo consciente de lo que puede aportar, facilita su coordinación con el profesorado. En cuanto al modelo que debe adoptar el DO, hemos visto que, a pesar de la ya larga tradición del papel del asesor psicopedagógico en nuestro país, los profesores siguen manteniendo predominantemente una concepción clínica de su labor (Solé, 1998; Solé & Martín, 2011). No obstante, en el estudio de casos, el DO cobraba una fuerza importante (sobre todo en uno de los institutos) e intentaba poner en marcha un rol diferente, gracias al apoyo que recibía del equipo directivo y a un trabajo multidisciplinar muy cohesionado entre ellos. Para conseguir este nivel de colaboración es imprescindible asegurar cierta continuidad en el personal que forma parte de este departamento, algo bastante alejado de la realidad, así como la modificación del modelo mencionado de diagnóstico-provisión de apoyos. Y también que la cantidad de recursos personales esté adaptada a la realidad de los centros, puesto que en ocasiones es una excesiva carga de trabajo la que impide que los orientadores y sus compañeros puedan realizar las tareas preventivas y globales que se han descrito en el estudio de casos.

Sintetizando, hace falta formar y consolidar un equipo directivo que ejerza un rol de liderazgo pedagógico e inclusivo y facilite las condiciones necesarias para desarrollar prácticas innovadoras y sensibles a los problemas emocionales y conductuales de los alumnos, entre las que destacamos la facilitación de momentos de coordinación y reflexión y el establecimiento de protocolos claros de actuación y canales de comunicación. Debe saber establecer un equipo de profesores que colaboren en busca de un objetivo común y sean capaces de compartir y reflexionar sobre sus experiencias, incertidumbres y saberes. El apoyo de un Equipo o Departamento de Orientación que contribuya, no sólo a crear ese equipo de trabajo sino a desarrollar concepciones más inclusivas es esencial en este punto, y su fuerza va a depender en gran medida del respaldo que reciba por parte de la dirección del centro. La construcción de un buen equipo de trabajo capaz de introducir mejoras en sus prácticas no puede hacerse, tampoco, a espaldas del resto de sistemas que están en relación con el alumno ni de los conocimientos que desde otras figuras se puede aportar para trabajar mejor con alumnos cuyas dificultades a menudo son difícilmente comprensibles por los docentes. De ahí que en el siguiente apartado reflexionemos sobre la manera en que la colaboración externa puede darse y en qué medida utilizarla para promover el aprendizaje y la participación de los que presentan problemas emocionales y de conducta.

Ampliar la mirada e incorporar nuevos conocimientos a través de la coordinación con otros agentes

Tanto las relaciones con las familias como con otros servicios externos al centro parecen ser complicadas y difíciles de mantener en los centros educativos madrileños, o al menos así lo mostraban los resultados de los dos primeros estudios. En cuanto a las familias, las distintas voces recogidas indicaban que, como bien expresaban Farrell y Humphrey (2008) o Berzosa et al. (2009), las barreras situadas en esta relación no se debían únicamente a características familiares, que son las que más identifican los docentes de nuestra muestra, sino también a una falta de formación del profesorado, de sensibilidad, de habilidades de comunicación y una cultura, en el caso de Secundaria, que dificulta más las relaciones con los padres, como refleja la opinión de familias y orientadores. En los estudios de casos son conscientes de estos problemas y de la importancia de intervenir con las familias, e intentan solucionarlos de diversas maneras. En uno de los institutos, es a través del respaldo del DO y de la dirección, de la creación de una escuela de padres en el centro y la incorporación de una integradora social en el mismo que pueda realizar un mayor seguimiento individualizado en algunos casos. En el otro, existen protocolos de comunicación con las familias, también una escuela de padres, cursos de formación a profesores y, lo más relevante, el CAF. Y la satisfacción que muestran las familias con la coordinación en ambos centros es excelente, algo que contrasta con las percepciones más generalizadas de las muestras de los dos primeros estudios.

Habíamos visto también que la relación con otros servicios no era precisamente uno de los puntos fuertes de la respuesta educativa al alumnado con problemas emocionales y de conducta, surgían problemas de coordinación derivados de la falta de tiempos y espacios y de dilemas como la confidencialidad de los datos. Dificultades similares se encuentran también los DO del estudio de casos; no obstante, parecen ser capaces de sistematizar la coordinación en las situaciones más graves, aunque no siempre es algo que dependa de ellos. Veíamos también en los estudios 1 y 2 que tanto profesores como orientadores se mostraban receptivos ante la posibilidad de incorporar nuevas figuras al centro, aunque el miedo de los orientadores residía en que se fomentase una perspectiva clínica. Sin embargo, uno de los factores de calidad más importantes de cada centro estudiado es la incorporación de dos recursos especializados al mismo que, por lo que hemos visto, no fomentan esa visión que temían los participantes del estudio 2. Aunque el papel del integrador social puede verse como más educativo, el que realiza el CAF es claramente terapéutico en muchos casos. No podemos negar la necesidad que presentan algunos alumnos y sus familias de un tratamiento intensivo que trasciende el ámbito escolar, y de hecho la intervención del CAF va en esa línea, pero no se mezcla con la respuesta educativa. Lo que ocurre es que al realizar la intervención en el centro, se facilita la coordinación y, como ocurría en la investigación de Heath et al. (2004), se promueve una

concepción más sistémica en el profesorado, se enriquece su formación y se contribuye a crear confianza en el cambio. En el caso de la integradora social también se facilita una intervención familiar más intensiva de lo que suele ser posible teniendo en cuenta las condiciones de tiempo de los DO. Asimismo, en ambos centros encontramos otro factor en cuanto al uso de estos recursos especializados; y es que no sólo se utilizan para aquellos alumnos con mayores problemas, sino que se aprovecha su potencialidad para intervenir a un nivel más global y preventivo, ya sea en el asesoramiento para la realización de programas de mejora de competencia socioemocional, en la formación a profesores, o en la organización del programa de mediación.

Hace falta fomentar en los profesionales de la educación una concepción más abierta en cuanto las posibles aportaciones de otros saberes y experiencias que vienen de fuera del campo educativo; no para establecer una visión clínica o médica de los problemas de conducta, sino para ampliar la manera en que se comprenden los mismos y las formas de afrontar dichas dificultades, fundamentalmente desde el ámbito personal. Parece dominar una perspectiva especializadora donde la actuación de cada uno se hace desde su rol intentando huir de injerencias externas. Estos conflictos, que ya habían sido descritos por Dyson et al. (2009) no están del todo superados en los centros educativos, pero por lo que hemos visto, la inmersión en una práctica que obliga a coordinar y trabajar de forma conjunta en un mismo contexto puede ayudar a superar dichas reticencias. Pero para ello las administraciones deben ser conscientes de la importancia de este trabajo “multidisciplinar” y crear las condiciones que realmente aseguren esta intervención colaborativa.

En esta misma línea, no podemos dejar de reclamar, porque así lo han expresado sin fisuras todos los participantes, una mejora en los recursos externos que atienden a estos chicos y chicas y sus familias. Es inadmisibile que se mantenga un servicio de Salud Mental que atiende a los menores una vez al mes o unos Servicios Sociales que no tienen continuidad en sus trabajadores y proyectos por ver recortados sus ingresos cada vez más. Poco sentido tiene, y además es poco eficaz y rentable a largo plazo, que sean tan reducidos los momentos de coordinación entre los diversos servicios que atienden a un menor, puesto que se complica la intervención con el mismo. Es urgente el establecimiento de más momentos protocolizados que faciliten dicha coordinación, para lo que las distintas administraciones responsables deben a su vez acordar los procedimientos.

Sobre los aspectos sobre los que debe asumir las responsabilidades la Administración presentamos una breve reflexión en el siguiente y último punto de este apartado.

La responsabilidad de la Administración Educativa

A lo largo de los párrafos anteriores se han repasado las consecuencias para la intervención educativa más importantes de los estudios realizados en esta tesis doctoral. Entendemos que muchos de los facilitadores encontrados en los centros “inclusivos” han sido puestos en marcha gracias a la iniciativa del equipo directivo y su claustro de profesores, pero en muchas ocasiones también ellos se han encontrado con barreras que difícilmente pueden superar sin el apoyo de la Administración. Además, consideramos que el desarrollo de prácticas inclusivas no debe depender únicamente de la voluntad y compromiso de un equipo de profesionales de un centro educativo, sino que debe ser una apuesta clara de la Administración Educativa. Como se ha argumentado anteriormente, es necesario aclarar el término de trastornos de conducta para facilitar la comprensión y la intervención desde los centros escolares, diseñar planes de formación inicial y continua que incluyan en sus contenidos valores y modelos de interpretación más interactivos y sistémicos, además de estrategias para mejorar la atención a la diversidad en el aula y gestionar la disciplina de una manera proactiva; debe promoverse también la formación de equipos directivo con capacidad para fomentar culturas colaborativas, el diseño de planes de convivencia preventivos y reparadores, fomentar la autonomía de los centros para gestionar sus recursos personales de manera flexible, estimular la incorporación de la competencia socioemocional en el currículum, facilitar la incorporación de nuevas figuras a los Departamentos o Equipos de Orientación o en otros formatos (como el CAF), establecer protocolos de coordinación entre servicios, asegurar y pautar momentos de coordinación y trabajo colaborativo entre los docentes de un mismo centro y entre ellos y las familias, reforzar la importancia de la Acción Tutorial y ofrecer recursos, formación y momentos para llevarla a cabo.

En la Comunidad de Madrid, sin embargo, encontramos decisiones que van en la dirección contraria. La gestión y elección de los equipos directivos poco tiene en cuenta su capacidad de liderazgo en un contexto educativo determinado; la formación del profesorado se reduce debido a recortes presupuestarios y la que se valora para la promoción interna (para los denominados sexenios) es la referida al aprendizaje de idiomas e incorporación de nuevas tecnologías; se amplía la carga lectiva del profesorado, disminuyendo sus posibilidades de coordinación con otros compañeros y las familias, así como el tiempo dedicado a planificar actividades novedosas en el aula; se aumenta la ratio, lo que sin duda dificulta la atención a la diversidad en general y acrecienta la conflictividad en el aula; se desarrollan en la normativa únicamente modelos punitivos y sancionadores para gestionar la convivencia; se reduce el personal que forma parte de los Equipos y Departamentos de Orientación, incluyendo las figuras de PT y AL; en las evaluaciones externas (llamadas de Competencias y Destrezas Indispensables) sólo se valora el rendimiento en Matemáticas y Lengua, dejándose fuera otros aprendizajes, más aún los

referidos a la competencia socioemocional. El Proyecto de la nueva ley de Educación⁸ que prevé aprobar el gobierno actual no responde a ninguna de las propuestas que desde aquí se plantean, sino más bien todo lo contrario, se acerca a un modelo segregador donde previsiblemente, los alumnos con trastornos de conducta, encuentren fundamentalmente una mayor exclusión.

Los datos que aquí se exponen demuestran cómo es posible dar respuesta a este alumnado sin necesidad de excluirlo y sin que se perjudique el aprendizaje de sus compañeros. Si bien es necesario realizar más investigaciones al respecto para apoyar esta posición, las Administraciones, tanto locales como estatales no pueden dejar de atender a la evidencia que se les presenta. Es una responsabilidad compartida la de construir una sociedad mejor para todos, pero especialmente del estado y las Comunidades Autónomas asegurar las condiciones para que esto sea posible. No hacerlo, cuando existen razones para lo contrario, supone una dejadez de sus funciones y un atentado contra los derechos fundamentales de muchos niños, niñas y adolescentes.

3. Limitaciones y líneas de futuro

Aunque sean “pequeñas cosas” las que hagamos, seguir haciendo otras nuevas y mejorando las presentes es un objetivo irrenunciable. Dado que este trabajo presenta una serie de limitaciones, derivadas fundamentalmente de aspectos metodológicos, haremos un breve repaso de las mismas para proponer líneas futuras de investigación que ayuden a continuar en el difícil camino de la inclusión.

A pesar de que la triangulación metodológica presente en toda la tesis es un elemento potente que otorga una mayor validez y profundidad a la comprensión del problema, hay aspectos en cada uno de los estudios que es preciso comentar y mejorar en el futuro.

En el estudio 1 la muestra utilizada no es representativa de la Comunidad de Madrid, por lo que sabemos que los resultados encontrados deben interpretarse con cautela. Es, por supuesto, una primera aproximación a una cuestión de la que poco se sabía, y debe entenderse como un paso inicial al que debería seguir un estudio más completo y que incluyera una muestra representativa de toda la Comunidad. Ha habido algunos cambios desde la recogida de datos (como la ampliación de las horas lectivas al profesorado con la consecuente reducción de personal, tras las Instrucciones de 4 de Julio de 2011) que pueden estar afectando al desarrollo de algunas medidas establecidas, por ejemplo, en los centros de los estudios de casos, o que pueden haber afectado a las actitudes de algunos colectivos dentro del profesorado, que convendría poder analizar con mayor detenimiento. Por otro lado, en la selección de alumnos y

⁸ Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

familias que respondían al cuestionario podría existir algún tipo de sesgo, tanto por la interpretación que hayan hecho los orientadores o directores de la definición que proponíamos, como por el hecho de que quizá aquellos con mayores dificultades o peores relaciones entre las familia y el centro no hayan querido colaborar. Un estudio que cubra una muestra representativa donde se establezcan criterios más estrictos de selección o se utilicen, como en otras investigaciones, pruebas psicométricas como el TRF (Achenbach, 1991c), que establezcan puntos de corte o grupos que permitan distinguir entre niveles de gravedad distintos, permitiría una interpretación más fina.

En el segundo estudio no buscábamos la representatividad de la muestra ni la generalización de los datos; no obstante, las dificultades para encontrar participantes hicieron que sólo consiguiéramos un grupo de discusión de familias de Secundaria, con características muy concretas también, pues estaba formado sólo por madres y todos sus hijos tenían un diagnóstico de TDAH. Se ha tenido en cuenta esta especificidad al interpretar los resultados; no obstante, profundizar en las experiencias familiares con más grupos de discusión y más variados sería necesario para comprender su punto de vista. Algo propio también de los grupos de discusión es que su dinámica hace que ningún grupo sea igual al anterior (de ahí que realizáramos dos por colectivo y etapa), lo que aporta una gran riqueza pero, a la vez, algunos problemas en la interpretación o información insuficiente de ciertos temas. Completar los grupos con otros métodos cualitativos como entrevistas en profundidad con informantes clave o incluso con una muestra mayor nos ayudaría también a entender mejor algunas de las diferencias encontradas entre colectivos y etapas. Si, además, pudiéramos poner en relación sus percepciones con características de los centros en los que dan clase o con observaciones de su práctica con alumnos con problemas emocionales y de conducta, el conocimiento y entendimiento de algunos aspectos como las actitudes, las atribuciones o la manera que tienen de entender la práctica docente, sería más potente.

En el caso de los alumnos, las entrevistas presentaron mayores limitaciones, entre otras cosas porque no están acostumbrados a opinar sobre lo que se hace con ellos en el centro escolar y les cuesta poner palabras a sus experiencias. También un análisis más pormenorizado, intra-sujeto, donde se combinen otros métodos como la observación en el aula o las nuevas tendencias en investigación participativa (como realización de murales, uso de fotografías, vídeo-diarios, etc.) podría facilitar la recogida de su perspectiva (Sandoval, 2011).

En cuanto al estudio de casos, también podemos identificar algunos problemas en relación con la selección de los participantes y las fuentes de datos, la mayoría ajenos a nuestro control y lógicos teniendo en cuenta la sensibilidad del tema que tratamos. Por un lado se seleccionaron alumnos con características muy diversas. Aunque es positiva la diversidad, porque refleja la realidad de un concepto amplio como son los problemas emocionales y de conducta, resulta difícil, posteriormente, extraer pautas generales para la práctica en el aula. Además,

concretamente en el Centro de Formación Padre Piquer habría sido más enriquecedor contar con la opinión de las familias y los alumnos observados, algo que sí fue posible en el otro instituto. También habría contribuido al conocimiento de los aspectos positivos del CAF la participación de más familias que estuvieran acudiendo a dicho servicio.

Por otro lado, la selección de las horas de observación es un tema controvertido. En estos casos se depende de la disponibilidad del profesor, así como de otros aspectos logísticos, pues es un método que consume mucho tiempo al investigador. Nosotras tratamos de recoger una amplia variedad de asignaturas y profesores en cada centro, aunque otra técnica que podría ofrecer también resultados interesantes sería la de seleccionar uno o dos docentes por sus características; por ejemplo, ser valorado como especialmente bueno en su práctica con este alumnado o, por el contrario, tener mayores dificultades para controlar la clase y ser en su asignatura donde más sanciones recibe el alumno. Esto ayudaría a mejorar el conocimiento sobre los facilitadores y las barreras, respectivamente, presentes en el aula.

También es de destacar que, en el análisis del comportamiento de los alumnos en las observaciones, se ha utilizado el término de implicación académica únicamente con su acepción de implicación conductual (Fredericks et al., 2004). Aunque es en realidad como se ha estudiado mayoritariamente con alumnos con problemas emocionales y de conducta (Al-Hendawi, 2012), sabemos que la implicación académica es mucho más que cumplir las normas, participar oralmente o mirar al profesor. No hemos podido analizar la implicación cognitiva, el esfuerzo, la motivación u otros aspectos afectivos. Sí es cierto que el análisis de la implicación distinguiendo entre pasiva y activa ya ofrece más detalle que la mayor parte de estudios en que nos hemos fijado y que la descripción cualitativa de las sesiones también facilita información sobre la intensidad de esos comportamientos. Sin embargo, sería positivo poder completarla con autoinformes o escalas de valoración de los profesores para poder evaluar la implicación académica en toda su multidimensionalidad. En líneas de investigación futuras puede ser interesante valorar la implicación académica de este alumnado en sus tres facetas; pero no deberíamos quedarnos sólo ahí, sino que es imprescindible estudiarla dentro del proceso de interactividad, teniendo en cuenta el contexto de la actividad (la estructura de la participación) y los mecanismos de influencia educativa que utiliza el profesor a lo largo de una secuencia didáctica. Para ello habría que realizar un seguimiento de secuencias didácticas enteras y analizarlas en profundidad siguiendo el modelo propuesto por Coll y colaboradores (Coll, 2001; Coll et al., 1992) o Sánchez et al. (2004), lo que sería un ejercicio más completo y acorde con nuestra perspectiva constructivista. Esto constituiría una investigación por sí sola, pero ayudaría a desarrollar el conocimiento sobre aquellas estrategias instruccionales, tipo de tareas y actividades más eficaces para favorecer la participación de aquellos chicos y chicas que presentan problemas de conducta y emocionales en el aula.

Es claro que este ha sido un primer paso para acercarnos a una realidad compleja y relevante, pero todavía queda mucho por conocer e investigar. No sólo son necesarios más estudios descriptivos que analicen la situación en los centros madrileños y del resto de España. De hecho, un análisis comparativo de los distintos recursos con que cuentan las Comunidades Autónomas podría ofrecer información muy relevante para el diseño de medidas concretas, especialmente sobre el papel que cumplen los Equipos de Orientación Específicos de trastornos graves de conducta y cómo se articula su intervención con la del Equipo o Departamento de Orientación. La existencia de grandes diferencias entre la respuesta en distintas Comunidades Autónomas, además, puede suponer también un menoscabo en la igualdad de oportunidades para estos chicos y es imprescindible poder aprender de otras prácticas innovadoras o que puedan resultar más inclusivas.

Además de investigaciones a gran escala como las que acabamos de comentar, son necesarios estudios con población española sobre las actitudes, las creencias, las atribuciones y, sobre todo, los valores del profesorado, tanto en torno a la inclusión en general como respecto al colectivo de los problemas emocionales y de conducta. Se trata de dimensiones que se han mostrado enormemente relevantes y es preciso conocerlas y, sobre todo, estudiar los mecanismos por los que se desarrollan aquellos que pueden facilitar prácticas más inclusivas. El campo de las concepciones como teorías implícitas se está ampliando e incorporando nuevas facetas desde el marco de la inclusión educativa (Echeita et al., 2013; López, 2010; Urbina, 2013), pero queda todavía mucho por conocer sobre las formas de transformar dichas concepciones y fomentar valores más inclusivos. La relación cognición-acción, que consideramos bidireccional, supone que también a través de los cambios en las prácticas se producen modificaciones en las concepciones, siempre y cuando se aseguren momentos de reflexión sobre la acción con profesionales más expertos que puedan ofrecer explicaciones alternativas a las dadas por los docentes (Martín & Cervi, 2006); en el estudio de casos hemos visto cómo a través de la cultura del centro y el trabajo colaborativo se fortalecen actitudes, valores y prácticas inclusivas. Pero hace falta estudiar con más detalle esos mecanismos de transformación, para lo que los estudios de casos en centros con distintas características y culturas podrían ser una herramienta enormemente útil.

Por otra parte, las metodologías cualitativas de investigación-acción, tan desarrolladas en contextos como el del Reino Unido, son instrumentos poco explorados en España o, al menos, que precisan de una mayor rigurosidad en sus planteamientos metodológicos y un mayor grado de difusión en revistas científicas, porque ejemplos de proyectos de innovación en nuestro país tenemos muchos pero apenas alcanzan el ámbito académico y sus aportaciones no se generalizan como sería deseable. Suponen la construcción de un conocimiento eminentemente práctico y útil para la comunidad educativa y pueden aportar información clave para la implantación de procesos de mejora que impliquen a todo el centro educativo. Es, además, una

manera de introducir la investigación en la práctica del día a día y acercarla a los educadores, que a menudo se muestran desconfiados de los resultados de investigaciones que consideran tan alejados de su labor cotidiana. Si queremos producir modificaciones reales en el funcionamiento de los centros, es preciso acercar la investigación a la práctica, realizar más estudios en el entorno natural y obtener datos de manera rigurosa para poder ofrecer a las administraciones ejemplos basados en evidencia empírica y así presionar en la dirección de políticas educativas que apoyen realmente la inclusión.

A nuestro entender, la investigación educativa no puede ser aséptica ni estar libre de valores y posiciones ideológicas, pues la justicia y los derechos humanos son aspectos universales que deben defenderse y construirse desde la escuela y no pueden dejar fuera a nadie, ni siquiera a aquellos cuyos comportamientos dificultan la convivencia. Y menos aún si nos situamos en una postura inclusiva, como defiende también Parrilla (2009). Por tanto, la investigación en este campo, si bien debe ser rigurosa y honesta, debe también dirigirse a mejorar las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos para promover una educación que fomente la participación de *todos* sus alumnos y alumnas, que cree ambientes acogedores donde las relaciones personales sean sanas, positivas y basadas en el cariño, y que celebre la diversidad (cultural, sexual, ideológica y, en definitiva, en las formas de ser, pensar, sentir y actuar), con el objetivo último de desarrollar en ellos las competencias necesarias para hacer de este un mundo más justo, libre y solidario.

Referencias Bibliográficas

- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profil*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for the Youth Self Report and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M. . (1991c). *Manual for the Child Behavior Checklist / 4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools. Developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2000). *Creating the conditions for school improvement. A Handbook of Staff Development Activities* ((Trad. Castellana: Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea, 2001) ed.). London: Fulton.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? In C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Al-Hendawi, M. (2012). Academic engagement of students with emotional and behavioral disorders: existing research, issues, and future directions. *Emotional & Behavioural Difficulties.*, 17(2), 125-141.
- Aláez, M., Martínez-Arias, R., & Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12(4), 525-532.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A., & Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Álvarez, M. I., & Berástegui, A. (2006). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo de cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)* (4th, texto rev. ed.). Washington, DC: Author.
- Arco, J. L., Fernández, F., & Hinojo, F. J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16(3), 408-414.
- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Axup, T., & Gersch, I. (2008). The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: teachers perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(3), 144-151.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.

- Baker, J. A., Clark, T. P., Cowl, A. , & Carlson, J. S. (2009). The Influence of Authoritative Teaching on Children's School Adjustment. *School Psychology International*, 30(4), 374-382.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883.
- Barriga, A. Q., Doran, J. W., Newell, S. B., Morrison, E. M., Barbetti, V., & Robbins, B. D. (2002). Relationship between problem behaviors and academic achievement in adolescents: the unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 233-240.
- Beaman, R. (2006). *Behavioural interactions in the secondary school between teachers and students: What they say, what they do*. (PhD), Macquairie University, Sidney, Australia.
- Berzosa, M. P., Cagigal, V., & Fernández-Santos, I. (2009). La orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 441-456.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. . (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol.
- Bowers, T. (2005). The forgotten "E" in EBD. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 83-102). London: Sage.
- Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' percpetions of and strategies coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 295-311.
- Cagigal, V. (2005). Trabajar con las familias en el contexto escolar. In V. Cagigal (Ed.), *Construyendo puentes* (pp. 9-24). Madrid: PPC.
- Cagigal, V. (2009). *La orientación familiar en el ámbito escolar. La creación de centros de atención a familias en los centros educativos a partir de la experiencia del CAF Padre Piquer*. Madrid: Obra Social Caja Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- Carbonell, J. L. (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cardo, E., Servera, M., & Llobera, J. (2007). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca. *Rev Neurol*, 44(1), 10-14.
- Cartledge, G., & Johnson, C. T. (1996). Inclusive Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Critical Variables. *Theory into Practice*, 35(1), 51-57.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y viiolencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Clarke, G., Boorman, G., & Nind, M. (2011). "If they don't listen I shout, and when I shout they listen": hearing the voices of girls with behavioural, emotional and social difficulties. *British Educational Research Journal*, 37(5), 765-780.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship

- with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology* 28(6), 693-710.
- Cole, T., Daniels, H., & Visser, J. (2003). Patterns of Provision for Pupils with Behavioural Difficulties in England: a study of government statistics and behaviour support plan data. *Oxford Review of Education*, 29(2), 187-205.
- Cole, T., Visser, J., & Daniels, H. (1999). A model explaining effective EBD practice in mainstream schools. *Emotional & Behavioural Difficulties. Special Issue: EBD: Recent developments in research and practice*, 4(1), 12-18.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, pp. 435-4353). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. In A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- Colley, D. (2009). Nurture groups in secondary schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 291-300. doi: 10.1080/13632750903303120
- Cooper, P. (1993). *Effective School for Disaffected Students*. London: Routledge.
- Cooper, P. (1993). Learning from Pupils' Perspectives. *British Journal of Special Education*, 20(4), 129-133.
- Cooper, P. (2005). Biology and Behaviour: the educational relevance of biopsychosocial perspective. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sage.
- Cooper, P. (2008). Nurturing Attachment to School: Contemporary Perspectives on Social, Emotional and Behavioural Difficulties. *Pastoral Care in Education*, 26(1), 13-22.
- Cooper, P. (2011). Teachers strategies for effective intervention for students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71-86.
- Cooper, P., & Jacobos, B. (2011). Pupils making a difference: enhancing the power of the student peer group to promote positive social, emotional and behavioural outcomes. *Emotional & Behavioural Difficulties.*, 16(1), 5-13.
- Cooper, P., Smith, C. J. , & Upton, G. (1994). *Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Routledge.
- Cooper, P., & Upton, G. (1990). An ecosystemic approach to emotional and behavioural problems in schools. *Educational Psychology*, 10(4), 301-324.
- Cooper, P., & Whitebread, D. (2007). The effectiveness of nurture groups on students progress: evidence from a national research study. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12(3), 171-190.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Croll, P., & Moses, D. (1985). *One in five. The assessment and incidence of special educational needs*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Crowley, E. P. (1993). A qualitative analysis of mainstreamed behaviorally disordered aggressive adolescents' perceptions of helpful and unhelpful teacher attitudes and behaviors. *Exceptionality*, 4(3), 131-151.
- Chakraborti-Ghosh, S., Mofield, E., & Orellana, K. (2010). Cross-cultural comparisons and implications for students with EBD: a decade of understanding. *International Journal of Special Education*, 25(2), 162-170.
- Chazan, Maurice (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9(3), 261 - 274.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for students outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar : el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (Ed.). (2009). *Centros de protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social* Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (1998). *Collecting and Interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Díaz Aguado, M^a J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol I. Fundamentación Psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. INJUVE-MEC.
- Díaz, M. A., Comeche, M. I., & Díaz, M. I. (2011). Programa EDUCA. Escuela de padres para el tratamiento de los trastornos del comportamiento perturbador. *Apuntes de Psicología*, 29(2), 243-258.
- Dix, T. H., & Grusec, J. E. (1985). Parent attribution processes in the socialization of children. In I. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp. 201-233). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DuPaul, G. J. (2007). School-based interventions for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: current status and future directions. *School Psychology Review*, 36(2), 183-194.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el estado español. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Dyson, A., Farrell, P., Kern, K., & Mearns, N. (2009). Swing, swing together: multi-agency work in the new children's services. In C. Chapman & H. Gunter (Eds.), *Radical reforms: perspectives on an era of educational change*.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. Paper presented

- at the Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, London. <http://eppi.ioe.ac.uk/>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., & Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. In E. Martín & M. Miras (Eds.), *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 11-27). Barcelona: Graó.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. In M. A. Verdugo & R. Schalock (Eds.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., & Verdugo, M. A. (2004). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. In G. Echeita & M. A. Verdugo (Eds.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva* (pp. 209-016). Salamanca: INICO.
- Eisenberg, Nancy, & Guthrie, Ivanna K. (2000). Prediction of Elementary School Children's Externalizing Problem Behaviors from Attentional and Behavioral Regulation and Negative Emotionality. *Child development*, 71(5), 1367.
- Elias, M., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning / emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 253-272.
- Eslea, M. (1999). Attributional styles in boys with severe behaviour problems: A possible reason for lack of progress on a positive behaviour programme. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 33-45.
- European Comission.). Eurypedia: European Encyclopedia on National Education Systems. Retrieved 1 de Julio, 2013, from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Educational_Support_and_Guidance
- Evans, J., Harden, A., & Thomas, J. (2004). What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 2-16.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Evers, W.J.G, Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. Students' and teachers' perception compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Farley, C., Torres, C., Wailehua, C. T., & Cook, L. (2012). Evidence-based practices for students with emotional and behavioral disorders: improving academic achievement. *Beyond Behavior*, 37-43.
- Farrell, & Humphrey, N. (2008). *Imrpoving services for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: Responding to the challenge*. Paper presented at the first European Conference on Children with Social, Emotional and Behaviour Competence and Difficulties in Children and Young Persons, Malta.
- Farrell, P. (2001). Special education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28, 3-9.
- Farrell, P., Critchley, C., & Mills, C. (1999). The Educational Attainments of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties. *British Journal of Special Education*, 26(1), 50-53.

- Farrell, P., Dyson, A., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 172-178.
- Farrell, P., & Tskalidou, K. (1999). Recent trends in the education of pupils with emotional and behavioural difficulties. *School Psychology International*, 2(2), 45-52.
- Fernández-Enguita, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. In M. G. Fernández-Enguita, M. (Ed.), *Organización escolar, profesión docente y entorno educativo* (pp. 11-38). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / AKAL.
- Fletcher-Campbell, F. (2001). Issues of inclusion Evidence from three recent research studies. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 69-89.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2003). The Interview. From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin, Lincoln, Y.S. (Ed.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed., pp. 61-106). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Forness, S. R., Kim, J., & Walker, Hill M. (2012). Prevalence of Students with EBD: Impact on General Education. *Beyond Behavior*, 12(2), 3-10.
- Forness, S. R., & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in Individuals with Disabilities Education Act *School Psychology Review*, 21, 12-20.
- Fovet, F. (2009). The use of humour in classroom interventions with students with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 275-289. doi: 10.1080/13632750903303104
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 79, 59-109.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2006). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. doi: 10.1080/08856250601082224
- Galán, M. L., & Echeita, G. (2011). La atención al alumnado con necesidades educativas especiales. In E. Martín & T. Mauri (Eds.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 107-125). Barcelona: Garó.
- Galloway, D., Bold, T., Blomfield, D., & Seyd, R. . (1982). *Schools and disruptive pupils*. New York: Longman.
- Gámez-Guadix, M., Strauss, M. A., Carrobes, J. A., Muñoz-Rivas, M. J., & Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior-problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529-536.
- Gansle, Kristin A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 43(4), 321-341.
- Garner, P. (2000). *Teachers and pupils voices on inclusion: preferred strategies for children who are regarded as having emotional and behavioural difficulties (EBD)*. Paper presented at the ISEC.
- Garner, P. . (1999). *Pupils with Problems. Rational fears... radical solutions*. Oxford: Trentham Books Limited.

- Gerdes, Alyson C., & Hoza, Betsy. (2006). Maternal Attributions, Affect, and Parenting in Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Comparison Families. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(3), 346-355.
- Ghesquière, P., Maes, B., & Vandenbergh. (2004). The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 171-184.
- Gibbs, S., & Gardiner, M. (2008). The structure of primary and secondary teachers' attributions for pupils' misbehaviour: a preliminary cross-phase and cross-cultural investigation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 68-77.
- Giménez, A. M^a. (2011). Los trastornos graves de conducta en el contexto educativo. *Apuntes de Psicología*, 29(2), 295-318.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva inclusiva. In C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 89-100). Barcelona: Graó.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, Inc.
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237. doi: 10.1080/13632752.2010.497662
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badia, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15, 362-368.
- Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30.
- Güell, M., & Muñoz, J. A. (2001). *Desconocete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Gunter, P.L., & Coutinho, M. J. (1997). Negative reinforcement in classrooms: What we're beginning to learn. *Teacher Education and Special Education*, 20, 249-264.
- Gunter, P.L., Shores, Richard E., Jack, Susan L., Rasmussen, S. K., & Flowers, J. (1995). On the MOVE: Using Teacher/Student Proximity to Improve Students' Behavior. *TEACHING Exceptional Children*, 28(1), 12-14.
- Guttmann, J. (1982). Pupils', teachers', and parents' causal attributions for problem behavior at school. *Journal of Educational Research*, 76(1), 14-21.
- Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S., & Bacon, E. (1999). What students with behavior disorders say about school. *Remedial and Special Education*, 20(2), 93-105.
- Hanko, G. (2006). Supporting young people through empathy and respect: what teachers can offer each other as fellow professionals within and across schools and school services and what young people gain from the offer. In M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper & R. Sage (Eds.), *The handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Continuum.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, Anastasia, McLean-Heywood, D., & Rousseau, C. (2004). Inclusion in the final frontier: a model for including

- children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-111.
- Hick, P., Kershner, R., & Farrell, P. (2009). Introduction. In P. Hick, R. Kershner & P. Farrell (Eds.), *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice* (pp. 1-10). London: Routledge.
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions of student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391.
- Hoza, B., Pelham, W. E., Milich, R., Pillow, D., & McBride, K. (1993). The self-perceptions and attributions of attention deficit hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(3), 271-285.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. In C. Giné, D. Durán, J. Font & E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81-94). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona. Horsori.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Johnston, C., & Lee, C. M. (2005). Children's attributions for their own versus others' behavior: Influence of actor versus observer differences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 314-328.
- Johnston, C., & Patenaude, R. (1994). Parent attributions for inattentive-overactive and oppositional-defiant child behaviors. *Cognitive Therapy and Research*, 18(3), 261-275.
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, At Risk, and Typically Achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82-93.
- Jordan, Anne, & Stanovich, Paula. (2001). Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 33-52.
- Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 13-18.
- Kaidar, I., Wiener, J., & Tannock, R. (2003). The attributions of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder for their problem behaviors. *Journal of Attention Disorders*, 6(3), 99-109.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. New Jersey: Merrice Prentice Hall.
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and Better: A Special Public School Class for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149-170.
- Kavale, K. A., Forness, S. R., & Mostert, M. P. (2005). Defining Emotional or Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 45-58). London: Sage.
- Kaul Nastasi, B., Hitchcoc, J. H., & Brown, L. M. (2010). An inclusive framework for conceptualizing mixed methods design typologies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 305-338). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kleftaras, G., & Didaskalou, E. (2006). Incidence and teachers' perceived causation of depression in primary school children in Greece. *School Psychology International*, 27(3), 296-314.
- Kniveton, B. H. (2004). Adolescents perceptions of the importance of teachers as a therapeutic support in coping with their problems. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 9(4), 239-148.
- Kugelmass, Judy W. (2003). Inclusive leadership: Leadership for inclusion: National College for School Leadership.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What Is Special about Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders? *Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Lemos, S., Vallejo, G., & Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3 ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational Psychology*, 27(4), 557-571.
- López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Lázaro, S., & Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Lopez, M. (2010). *Concepciones psicopedagógicas que subyacen al dilema de las diferencias en la educación inclusiva*. (phD), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Lozano, L., & García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12, 340-343.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. . (2013). Teachers attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- MacLeod, G. (2006). Bad, mad or sad: constructions of young people in trouble and implications for interventions. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 11(3), 155.
- Magin, D. M., Wehby, J. H., Robertson, R., & Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.
- Male, D. (2003). Challenging behaviour: the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), 162-171.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 7-14.
- Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., & Kaokuros, E. (2005). Parents' causal attributions about attention deficit/hyperactivity disorder: the effect of child and parent sex. *Child: Care, Health and Development*, 31(3), 331-340.
- Maras, P., Brosnan, M., Faulkner, N., Montgomery, T., & Vital, P. (2006). 'They are out of control': Self-perceptions, risk-taking and attributional style of adolescents with SEBDs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(4), 281-298.

- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., & Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 357-374.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E.M, & Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martín, E., Martín, A., Sandoval, M., & Simón, C. (2009). La respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta. . In D. d. M. d. I. C. d. Madrid (Ed.), *Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Estudios e Investigaciones 2008*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Martín, E., & Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. In E. Martín & T. Mauri (Eds.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 29-49). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Rodríguez, V., & Marchesi, A. (2003). Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros. <http://www.fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/ENCUESTA SOBRE CONVIVENCIA.pdf>
- Martín, E., Rodríguez, V., & Marchesi, A. (2005). La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros. <http://www.fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/Encuesta a los docentes convivencia centros-feb 2005.pdf>
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2002). Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control *Educational Psychology*, 22(2), 191-202.
- McGhie-Richmond, D., Underwood, K., & Jordan, A. (2007). Developing Effective Instructional Strategies for Teaching in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 27-52.
- McMenamy, J. M., Perrin, E. C., & Wiser, M. (2005). Age-related differences in how children with ADHD understand their condition: Biological or psychological causality? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 111-131.
- Metra, Equipo. (2003). *Menores con trastornos psíquicos y contexto familiar. Un estudio de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Miles, M. B. , & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Miller, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behavior and its successful management. *Educational Psychology*, 15(4).
- Miller, A., Ferguson, E., & Moore, E. (2002). Parents' and pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 27-40.
- Miranda, A., Jarque, S., & Rosel, J. (2006). Treatment of children with ADHD: Psychopedagogical program at school versus psychostimulant medication. *Psicothema*, 18(3), 335-341.

- Monjas, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Moore, M., Ainscow, M., & Fox, S. (2007). *The Manchester Inclusion Standard*. Manchester: Manchester City Council.
- Moreno, J.M., & Torrego, J. C. (1999). Fostering prosocial behaviour in the spanish school system: a whole school approach. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4(2), 23-31.
- Mowat, J. G. (2010). Inclusion of pupils perceived as experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD): affordances and constraints. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 631-648.
- Munn, P., & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal*, 31(2), 205-221.
- Muñoz del Bustillo, M., Pérez, D., & Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 423-435.
- Muñoz, J. A., & Rodríguez, A. (Producer). (2007, 12 de marzo de 2008). Seminario de Profundización “La atención a los alumnos con trastornos de conducta en Educación Secundaria” de los orientadores de los centros de educación secundaria de la DAT Madrid-Sur. Retrieved from http://www.madrid.org/dat_sur/upe/orientacion/Conductas_graves_en_ESO.pdf.
- Nelson, C. M., & Rutherford, R. B. (1989). Behavioral interventions with behaviourally disordered students. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special education: research and practice: Vol. 2 Middy Handicapped conditions* (pp. 125-153). Oxford: Pergamon Press.
- Norwich, B. (1999). The connotation of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education*, 26, 179-183.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability*. Oxon: Routledge.
- O'Mahony, P. (2005). Juvenile Delinquency and Emotional and Behavioural Difficulties in Education. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sage.
- OMS. (2001a). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas relacionados con la Salud* (10 revision ed.). Washington: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.
- OMS. (2001b). *Informe sobre salud mental en el mundo. Nuevos conocimientos. Nuevas esperanzas*. Ginebra: OMS.
- Ortiz, M. C., & Lobato, X. (2004). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Paper presented at the XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía, Valencia. http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/gemas_205.pdf
- Pardo, A., & Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13* Madrid: McGraw-Hill.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.

- Pino, M., & García, T. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28, 111-134.
- Plano Clark, V. L., & Badiie, M. (2010). Research questions in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 275-304). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polat, F., & Farrell, P. (2002). What was it like for you? Former pupils' reflections on their placement at a residential school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7(2), 97-108.
- Porter, J., & Lacey, P. (1999). What Provision for Pupils with Challenging Behavior? A Report of a Survey of Provision and Curriculum Provided for Pupils with Learning Difficulties and Challenging Behaviour. *British Journal of Special Education*, 26(1), 23-28.
- Poulou, M. (2005). Perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: A study of prospective teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), 137-160.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, A. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132).
- Presentación, M. J. , Siegenthaler, R., Jara, P. , & Miranda, a. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*, 22(4), 778-783.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. , Rutherford Jr, R. B., & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54-65.
- Reddy, L. A., Newman, E., De Thomas, C. A., & Chun, V. (2009). Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 47(2), 77-99.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Rodríguez, L., López, J. A., Garrido, M., Sacristán, A. M., Martínez, M. T., & Ruiz, F. (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Castilla y León (España). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 11(42), 251-270.
- Rodríguez , L., López, J.A., Garrido, M., Sacristán, A.M., Martínez, M.T., & Ruiz, F. (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Castilla y León (España). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 11, 251-270.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N. , De Sixte, R., Bustos, A., & García-Rodicio, H. (2008). Qué, como y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118.
- Sánchez, Y., & Palacios, J. (2012). Problemas emocionales y comportamentales en niños adoptados y niños no adoptados. *Clínica y Salud*, 23(3), 221-234.

- Sánchez-Pérez, N. & González-Salinas, C. (2013). Ajuste escolar del alumnado con TDAH: Factores de riesgo cognitivos, emocionales y temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 517-550.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Sandoval, M., & Simón, C. (2007). Los alumnos con problemas de conducta. Claves para la formación del profesorado. *Contextos Educativos*, 10, 91-100.
- Schalock, R., & Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. London: Maurice Temple Smith (Trad. cast.: *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998).
- Shapiro, E. S. (1996). *Academic skills problems workbook*. New York: Guilford Press.
- Shores, R. E., & Wehby, J. H. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 194-199.
- Simón, C., Gómez, P., & Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-63.
- Simón, C., Sandoval, M., & Martín, A. (2011). Los problemas de comportamiento. In E. Martín & T. Mauri (Eds.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 147-165). Barcelona: Graó.
- Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (2000). School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to Early Response. *Exceptional children*, 66(3), 335-346.
- Slomkowski, C., Klein, R.G., & Manuzza, S. (1995). Is self-esteem and important outcome in hyperactive children? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(3), 303-315.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. In E. Martín & I. Solé (Eds.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.
- Spalding, B., Kastirke, N., & Jennesen, S. (2001). School improvement in the context of the special school for children with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 7-18.
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steinberg, Z., & Knitzer, J. (1992). Classrooms for emotionally and behaviorally disturbed students: Facing the challenge. *Behavioral Disorders*, 17, 145-156.
- Sutherland, Kevin S., & Wehby, Joseph H. (2001). Exploring the relationship between Increased Opportunities to Respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD. A review. *Remedial and Special Education*, 22(2), 113-121.
- Susinos, T. (2007). Tell me in your own words: disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability and Society*, 22(2), 117-127.

- Swinson, J. (2008). The self-esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education*, 35(3), 165-172.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141-151.
- Thomas, G. (2005). What do we mean by EBD? In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (pp. 59-82). London: Sage.
- Torrego, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos/as ayuantes*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C., & Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Torrego, J. C., & Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Turner, C. (2000). A pupil with emotional and behavioural difficulties perspective: Does John feel that his behaviour is affecting his learning? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 5(4), 13-18.
- Turner, E., & Waterhouse, S. (2003). Towards inclusive schools. Sustaining normal in-school careers. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(1), 19-31. doi: 10.1080/13632750300507003
- UNESCO. (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO/MEC.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en educación. Retrieved 30 de junio 2013, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. (phD), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Urbina, C., Simón, C., & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Convives*, 1, 5-10.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Verdugo, M. A., & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Vile Junod, Rosemary E., DuPaul, George J., Jitendra, Asha K., Volpe, Robert J., & Cleary, Kristi S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology*, 44(2), 87-104. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.004>
- Visser, J. (2000, 24-28 July). *What schools need for EBD pupils to be included?* . Paper presented at the ISEC Congress: Included that excluded, Manchester.
- Visser, J., Cole, T., & Daniels, H. (2002). Inclusion for the difficult to include. *Support for Learning*, 17(1), 23-26.
- Visser, J., & Dubsky, R. (2009). Peer attitudes to SEBD in a secondary mainstream school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 14(4), 315-324.
- Visser, J., & Stokes, S. (2003). Is education ready for the inclusion of pupils with emotional and behavioural difficulties: A rights perspective? *Educational Review*, 55(1), 65-75.

- VVAA. (2011). Alteraciones del comportamiento en contextos educativos: Proceso de intervención del equipo específico de alteraciones del comportamiento. *Apoyo a la acción educativa*. Retrieved 1 de Julio, 2013, from http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/893396a6-c21f-4a77-9d02-8eeec2846cf6/CUADERNO_03_INTERVENCION_EQU_ESPECIFICO.pdf#page=35&zoom=auto,37,47
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C., & Epstein, M. H. (2006). Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 12-30.
- Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. B. (2003). Academic instruction for students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 194-197.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.
- Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioural disorders: Examples using conjoint behavioural consultation and self-management. *International Journal of Special Education*, 20(2), 73-84.
- Wilks, R. (1996). Classroom management in primary schools: A review of the literature. *Behaviour Change*(13), 20-32.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: a meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-149.
- Willman, M. (2007). The forgotten schools. Current status of special schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties in Germany: a complete national survey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(4), 299-318.
- Winzer, M. (2005). International Comparisons in EBD: Critical Issues. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 21-29). London: Sage.
- Wise, S., & Upton, G. (1998). The perceptions of pupils with emotional and behavioural difficulties of their mainstream schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 3(3), 3-12.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Yin, R. K. . (1994). *Case study Research. Design and Methods*. New York: Sage.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). Social-Emotional Learning and School Success. Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10(6), 1-3.

Marco normativo utilizado

- Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, por el que se crea el Centro de Recursos de Educación Especial.
- Instrucciones de la D. General de Ed. Infantil y Primaria relativas al funcionamiento de los Equipos de orientación Educativa y Psicopedagógica durante el curso 2009/2010 (Comunidad de Madrid)
- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de 4 de Julio de 2011, sobre comienzo del curso escolar 2011/2012, a los centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid.
- Orden 992/2002, de 11 de diciembre de las Consejerías de Educación y Sanidad de la Comunidad de Madrid, por la que se establece la colaboración entre ambas Consejerías, para la atención educativa de la población hospitalizada en edad de escolaridad obligatoria.
- ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta. (Castilla y León)
- ORDEN de 2 de julio de 2012 por la que se regula la creación y puesta en funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de Atención al Alumnado con Trastornos Graves de Conducta (Extremadura)
- Resolución de 17 de julio de 2006 del Dir. General de centros docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Ed. Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid
- RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 2007 del Dir. General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se aprueba la convocatoria singular, por procedimiento de urgencia, para la contratación laboral a tiempo cierto en la categoría profesional de Técnico Especialista I, Área E, Grupo III, nivel 6 (Integrador Social)
- RESOLUCIÓN de 1 de septiembre de 2009, de la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional, por la que se convoca y regula el funcionamiento de un programa experimental para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos permanentes o temporales de la personalidad o de la conducta (comunidad Valenciana)
- Real Decreto 83/1996, de 26 enero. ROC. Reglamento orgánico de los institutos de educación Secundaria.
- U.S. Department of Education (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act. Washington, DC: Author.
- Instrucciones de la D. General de Ed. Infantil y Primaria relativas al funcionamiento de los Equipos de orientación Educativa y Psicopedagógica durante el curso 2009/2010
- Resolución de 17 de julio de 2006 del Dir. General de centros docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Ed. Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid

ANEXOS

ANEXO 1. MODELO DE CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO DE PROFESORES DE PRIMARIA

El objetivo de esta investigación promovida por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, es el de conocer la respuesta educativa que se está dando a los alumnos/as¹ con trastornos de conducta en nuestra Comunidad, así como comprender las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de los centros escolares cuando enseñan a estos alumnos en sus aulas.

De esta forma, todas las preguntas del cuestionario están enfocadas a su actuación y valoración respecto a los alumnos con algún trastorno de conducta, es decir, aquellos alumnos que, de manera sistemática y más allá de una conducta disruptiva propia de la edad, presentan conductas inapropiadas (por ejemplo: interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelearse, etc.) que les producen un deterioro en su adaptación personal, social y/o académica. Están incluidos por tanto aquellos alumnos con un diagnóstico clínico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista-Desafiante, etc. Aquellos alumnos que, aun no teniendo un diagnóstico claro, presentan conductas problemáticas en un grado cualitativamente mayor al de sus compañeros, también son objeto de las siguientes preguntas. También están incluidos aquellos alumnos con otros trastornos de salud mental, como Esquizofrenia o Trastorno Obsesivo Compulsivo, por ejemplo, cuyas conductas pueden resultar especialmente perturbadoras o disonantes en clase.

Aunque no haya tenido en su clase o en el centro ningún alumno con un trastorno de conducta, le rogamos responda al cuestionario pensando en lo que usted cree que haría.

Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el director ni por ninguno de los profesores de los centros.

Muchas gracias por su colaboración

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR A ESTE CUESTIONARIO

- Este cuestionario se responde en la **hoja de lectora óptica** que se adjunta. Por favor, **no escriba nada en el cuestionario**.
- No olvide **consignar todos los datos de identificación** que se le piden en la hoja de lectora óptica, a excepción del código de provincia y de centro.
- Lea atentamente cada una de las preguntas y responda **teniendo en cuenta la escala de respuesta** que aparece junto al enunciado.
- Al escribir, **compruebe** que la numeración de su hoja de respuestas coincide con el número de pregunta que quiere contestar.
- Por favor, **escriba con lápiz** en la **hoja de respuestas** que le adjuntamos. Si se equivoca, borre y vuelva a marcar.
- Para responder en la hoja de lectora debe marcar la respuesta elegida de la siguiente manera:

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

¹ Para facilitar la lectura, a partir de ahora se utilizará el masculino neutro, asumiendo que nos estamos refiriendo tanto a alumnos como a alumnas y a ambos géneros de los profesionales que se mencionan

1. Señale el grado de dificultad que supone para usted trabajar con alumnos con estos problemas:

- 1) Muy fácil
- 2) Fácil
- 3) Indiferente
- 4) Difícil
- 5) Muy difícil

2. ¿Cuáles de los siguientes profesionales trabajan en el centro con los alumnos con estas dificultades?

| | |
|--------|--------|
| Si | No |
| 1..... | 2..... |

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica

Profesor de apoyo (PT) y/o Maestro de Audición y Lenguaje (AL)

Cuidador o Técnico Educativo

Trabajador Social

Otro

3. Señale ahora la frecuencia con que se hacen las siguientes modificaciones en clase dirigidas a alumnos de trastornos de conducta:

| | | | | |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| Nunca | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5..... |

- 1) Modificar el examen para adaptarlo a sus capacidades
- 2) Darle más tiempo para terminar sus tareas
- 3) Modificar el criterio de evaluación para estos alumnos
- 4) Ofrecer una explicación más lenta
- 5) Apoyo (ser tutorizado) por parte de un compañero
- 6) Entrenamiento en estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio
- 7) Trabajo en grupos cooperativos
- 8) Estructurar exhaustivamente las tareas para evitar tiempos muertos
- 9) Entrenamiento en estrategias para el control emocional y la expresión de los sentimientos, habilidades sociales
- 10) Otras

4. Señale la frecuencia con que aplica las siguientes medidas ante una alteración de conducta de un alumno:

| | | | | |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| Nunca | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5..... |

- 1) Hablarle pausadamente
- 2) Elevar la intensidad de la voz
- 3) Expulsarle del aula
- 4) Explicarle lo que está haciendo mal y qué debería hacer
- 5) Ignorar su conducta inadecuada
- 6) Quitarle privilegios o cosas que le guste hacer
- 7) Informar a los padres
- 8) Cambiar de actividad

- 9) Pedir ayuda al equipo de orientación
- 10) Pedir ayuda a otro profesor o al tutor
- 11) Reprimenda inmediata por su comportamiento
- 12) Ponerle un parte
- 13) Agruparle con otro alumno para que trabajen juntos
- 14) Otras

Respecto a las reuniones que tienen lugar entre usted y los profesionales del centro para hablar de estos alumnos, señale las opciones que se ajustan más a su situación:

REUNIONES CON EL RESTO DE PROFESORES O EL TUTOR:

5. ¿Con qué frecuencia se reúne con otros profesores para coordinarse en el trabajo con estos alumnos?

- 1) No me reúno con otros profesores
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

6. Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones:

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

REUNIONES CON EL ORIENTADOR DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN:

7. ¿Con qué frecuencia se reúne con el orientador del equipo de orientación del sector para coordinarse en el trabajo con estos alumnos?

- 1) No me reúno con nadie del equipo de orientación
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 veces durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

8. Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones:

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

9. Señale el grado de utilidad y eficacia que tienen para usted las Adaptaciones Curriculares en los casos de los alumnos con trastornos de conducta:

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente

4) Bastante útiles

5) Muy útiles

Señale el grado de acuerdo con estas afirmaciones, teniendo en cuenta lo que sucede en su actual centro:

| | | | | |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5..... |

10. Este tipo de alumnos no debería estar escolarizado en centros ordinarios
11. La coordinación entre los maestros para trabajar con estos alumnos es eficaz
12. El centro pone en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, etc.)
13. El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de estos alumnos (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...)
14. Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes
15. El equipo directivo facilita tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajamos con estos alumnos
16. Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada
17. Me siento suficientemente apoyado por parte del equipo directivo en los aspectos relacionados con la enseñanza a estos alumnos
18. Tengo el apoyo que necesito por parte de los miembros del colegio en relación con la enseñanza a estos alumnos
19. Valoro positivamente la actuación del equipo de orientación y profesores de apoyo (PT y/o AL) con estos alumnos.
20. Me siento preparado para trabajar con alumnos con problemas de conducta
21. Tengo la información que necesito sobre la situación familiar y académica de estos alumnos y sus dificultades
22. Tengo la información que necesito sobre la manera de abordar los problemas de estos alumnos
23. Si los docentes necesitamos formación en algún aspecto, nuestro centro organiza o solicita algún seminario o curso para ayudarnos
24. La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase (en el recreo, en el comedor, en los pasillos...)
25. El personal del centro que cuida estos momentos (monitores del comedor, cuidadores...) está informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos
26. Cuando hay programada alguna salida fuera del colegio, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor de apoyo extra
27. Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros
28. A menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían
29. Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual
30. Con estos alumnos, es mejor que se cambien a un centro de educación especial
31. Los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta
32. Los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro
33. Estos alumnos faltan muy a menudo a clase
34. Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos

35. Sería necesario que un especialista de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos

36. Señale el nivel de estudios que cree que pueden alcanzar estos alumnos:

- 1) Garantía Social
- 2) Graduado en Educación Secundaria Obligatoria
- 3) Bachillerato
- 4) Formación Profesional
- 5) No alcanzarán ninguno de estos niveles

37. Señale el grado en que está satisfecho con el trabajo que hace usted con los alumnos con trastornos de conducta:

- 1) Nada satisfecho
- 2) Poco satisfecho
- 3) Indiferente
- 4) Satisfecho
- 5) Muy satisfecho

38. Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que se está ofreciendo a estos alumnos en su centro:

- 1) Muy mala
- 2) Mala
- 3) Normal
- 4) Buena
- 5) Muy buena

CUESTIONARIO DE ORIENTADORES EN LOS EOEPs

El objetivo de esta investigación promovida por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, es el de conocer la respuesta educativa que se está dando a los alumnos/as² con trastornos de conducta en nuestra Comunidad, así como comprender las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de los centros escolares cuando enseñan a estos alumnos en sus aulas.

De esta forma, todas las preguntas del cuestionario están enfocadas a su actuación y valoración respecto a los alumnos con algún trastorno de conducta, es decir, aquellos alumnos que, de manera sistemática y más allá de una conducta disruptiva propia de la edad, presentan conductas inapropiadas (por ejemplo: interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelearse, etc.) que les producen un deterioro en su adaptación personal, social y/o académica. Están incluidos por tanto aquellos alumnos con un diagnóstico clínico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista-Desafiante, etc. Aquellos alumnos que, aun no teniendo un diagnóstico claro, presentan conductas problemáticas en un grado cualitativamente mayor al de sus compañeros, también son objeto de las siguientes preguntas. También están incluidos aquellos alumnos con otros trastornos de salud mental, como Esquizofrenia o Trastorno Obsesivo Compulsivo, por ejemplo, cuyas conductas pueden resultar especialmente perturbadoras o disonantes en clase.

Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por ninguno de los profesores de los centros.

Muchas gracias por su colaboración

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR A ESTE CUESTIONARIO

- Este cuestionario se responde en la **hoja de lectora óptica** que se adjunta. Por favor, **no escriba nada en el cuestionario**.
- No olvide **consignar todos los datos de identificación** que se le piden en la hoja de lectora óptica, a excepción del código de provincia y de centro.
- Lea atentamente cada una de las preguntas y responda **teniendo en cuenta la escala de respuesta** que aparece junto al enunciado.
- Al escribir, **compruebe** que la numeración de su hoja de respuestas coincide con el número de pregunta que quiere contestar.
- Por favor, **escriba con lápiz** en la **hoja de respuestas** que le adjuntamos. Si se equivoca, borre y vuelva a marcar.
- Para responder en la hoja de lectora debe marcar la respuesta elegida de la siguiente manera:

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

² Para facilitar la lectura, a partir de ahora se utilizará el masculino neutro, asumiendo que nos estamos refiriendo tanto a alumnos como a alumnas y a ambos géneros de los profesionales que se mencionan

- 1. Señale el grado de dificultad que supone para usted trabajar con alumnos con estos problemas:**
 - 1) Muy fácil
 - 2) Fácil
 - 3) Indiferente
 - 4) Difícil
 - 5) Muy difícil
- 2. En el caso de los alumnos con algún trastorno de conducta, ¿tienen necesidades educativas especiales asociadas?**
 - a. Sí
 - b. No
- 3. ¿Con qué frecuencia realizan los profesores adaptaciones curriculares para estos alumnos?**
 - a. Siempre
 - b. Sólo en las áreas instrumentales (Lengua y Matemáticas)
 - c. Sólo en los casos en los que tienen dificultades de aprendizaje asociadas
 - d. Nunca
- 4. Además de elaborar o revisar la evaluación psicopedagógica y asesorar en la realización de las ACIs, ¿usted interviene en el trabajo directo con el alumno?**
 - a. Sí
 - b. No
- 5. ¿Con qué frecuencia se revisan las ACIs?**
 - a. Nunca
 - b. Una vez durante el curso
 - c. Una vez al trimestre
 - d. Más de una vez al trimestre
- 6. Señale el grado de utilidad y eficacia que tienen para usted las Adaptaciones Curriculares en los casos de los alumnos con trastornos de conducta:**
 - 1) Nada útiles
 - 2) Poco útiles
 - 3) Indiferente
 - 4) Bastante útiles
 - 5) Muy útiles
- 7. ¿Qué profesionales trabajan en el centro directamente con los alumnos con estas dificultades?**
 - a. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
 - b. Profesor de apoyo (PT) y/o Maestro de Audición y Lenguaje (AL)
 - c. Cuidador o Técnico Educativo
 - d. Trabajador Social
 - e. Otro

Respecto a las reuniones que tienen lugar entre usted y otros profesores para hablar sobre el trabajo con estos alumnos, señale las opciones que se ajustan más a su situación:

8. ¿Con qué frecuencia se reúne con los profesores de cualquier especialidad que trabajan con estos alumnos para coordinar la intervención?

- 1) No me reúno con otros profesores
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

9. Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones:

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

Respecto a las reuniones que existen entre usted y los padres para hablar sobre el trabajo con estos alumnos, señale las opciones que se ajustan más a su situación:

10. ¿Con qué frecuencia se reúne con los padres de estos alumnos?

- a. No me reúno con los padres
- b. Entre 1 y 3 veces durante el curso
- c. Entre 4 y 6 veces durante el curso
- d. Entre 7 y 8 durante el curso
- e. Más de 8 veces durante el curso

11. Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones:

- a. Nada útiles
- b. Poco útiles
- c. Indiferente
- d. Bastante útiles
- e. Muy útiles

Señale el grado de acuerdo con estas afirmaciones:

| | | | | |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5..... |

- 12. Este tipo de alumnos no debería estar escolarizado en centros ordinarios
- 13. La coordinación entre los maestros para trabajar con estos alumnos es eficaz
- 14. Me siento suficientemente apoyado por parte del equipo directivo en los aspectos relacionados con la enseñanza a estos alumnos
- 15. El centro pone en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, etc.)
- 16. El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de estos alumnos (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...)
- 17. Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes

| | | | | |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |

18. El equipo directivo facilita tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajamos con estos alumnos
19. El apoyo que realizan los especialistas del centro (profesores de apoyo, PT y AL) es adecuado
20. En el centro se interviene de una manera adecuada para favorecer que estos alumnos establezcan relaciones sociales positivas
21. Tengo la preparación suficiente para trabajar con alumnos con problemas de conducta
22. Tengo el apoyo que necesito por parte de los miembros del colegio en relación con la enseñanza a estos alumnos
23. Si los docentes necesitan formación en algún aspecto, desde el centro se organiza o solicita algún seminario o curso para ayudarles
24. Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada
25. La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase (en el recreo, en el comedor, en los pasillos...)
26. El personal del centro que cuida estos momentos (monitores del comedor, cuidadores...) está informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos
27. Cuando hay programada alguna salida fuera del colegio, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor de apoyo extra
28. Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros
29. A menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían
30. Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual
31. Con estos alumnos, es mejor que se cambien a un centro de educación especial
32. Los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta
33. Los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro
34. Estos alumnos faltan muy a menudo a clase
35. Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos
36. Me resulta fácil coordinarme con los servicios de Salud Mental
37. Sería necesario que un especialista de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos

38. Señale el grado en que está satisfecho con el trabajo con hace usted con los alumnos con trastornos de conducta:

- 1) Nada satisfecho
- 2) Poco satisfecho
- 3) Indiferente
- 4) Satisfecho
- 5) Muy satisfecho

39. Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que se está ofreciendo a estos alumnos en su centro:

- 1) Muy mala
- 2) Mala
- 3) Normal
- 4) Buena

5) Muy buena

A continuación le exponemos algunas preguntas respecto a los apoyos que pueden estar recibiendo los alumnos con trastornos de conducta fuera del centro y a la coordinación que pueda existir

| | | | | |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5..... |

40. Si un alumno con estas dificultades está en tratamiento en los servicios de Salud Mental, ¿se le da esa información a usted?

41. Si llega a su conocimiento que uno de estos alumnos está recibiendo apoyo fuera del centro (por una asociación, un psicólogo o psiquiatra privado, servicios de Salud Mental, etc.), ¿se pone en contacto con el profesional que le esté atendiendo?

42. Con qué frecuencia se intercambia información con los servicios de Salud Mental que están tratando al alumno fuera del centro escolar?

43. ¿Cómo valora estas reuniones?

- a. Nada útiles
- b. Poco útiles
- c. Indiferente
- d. Bastante útiles
- e. Muy útiles

44. Las orientaciones que recibe en las reuniones con los profesionales de Salud Mental, en relación con la intervención con estos alumnos, le resultan:

- f. Nada útiles
- g. Poco útiles
- h. Indiferente
- i. Bastante útiles
- j. Muy útiles

CUESTIONARIO DE FAMILIAS

El objetivo de esta investigación es el de conocer la respuesta educativa que se está dando a los alumnos/as³ con problemas de conducta en nuestra Comunidad, para entender mejor las dificultades a las que se están enfrentando los centros y las necesidades que pueden presentar y, por tanto, mejorar la educación que están recibiendo los alumnos.

Estamos muy interesados en conocer la opinión de las familias de estos alumnos sobre la atención que están recibiendo sus hijos. Le pedimos por tanto que responda a este cuestionario de la manera más sincera posible.

Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el director ni por ninguno de los profesores del centro.

Instrucciones

Rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta que usted elija.

Por favor, devuelva lo antes posible en sobre cerrado este cuestionario debidamente cumplimentado a su hijo para que éste lo entregue a su tutor

Muchas gracias por su colaboración

No se olvide, por favor, de señalar el curso en el que está escolarizado su hijo y la fecha de su nacimiento

Colegio/Instituto:.....

.....

Curso..... Fecha de nacimiento.....

³ Para facilitar la lectura, a partir de ahora se utilizará el masculino neutro, asumiendo que nos estamos refiriendo tanto a alumnos como a alumnas y a ambos géneros de los profesionales que se mencionan

Respecto a las reuniones que tienen lugar entre usted y los profesionales del centro, señale las opciones que se ajustan más a su situación:

REUNIONES CON EL TUTOR:

1. ¿Con qué frecuencia se reúne con el tutor de su hijo?

- 1) No me reúno con el tutor
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 veces durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

2. Señale la utilidad que tienen estas reuniones

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

REUNIONES CON EL ORIENTADOR

3. ¿Con qué frecuencia se reúne con el orientador del centro o del equipo de orientación?

- 1) No me reúno con el orientador
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 veces durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

4. Señale el grado en que valora estas reuniones

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

Señale el grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones siguientes

| | | | | |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5..... |

5. La formación de los profesores que trabajan con mi hijo me parece adecuada..... 1 2 3 4 5

6. Valoro positivamente las medidas de atención dispuestas por el centro para enseñar a mi hijo..... 1 2 3 4 5

7. El centro ha puesto en marcha actuaciones específicas con mi hijo (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, etc.) 1 2 3 4 5

| | | | | |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |

- 8.** El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de mi hijo (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...) 1 2 3 4 5
- 9.** En general, los profesores del centro están preocupados y comprometidos por ayudar a mi hijo 1 2 3 4 5
- 10.** Valoro positivamente la actuación del equipo de orientación y profesores de apoyo que trabajan con mi hijo 1 2 3 4 5
- 11.** Comprendo que al centro le resulte difícil en ocasiones resolver los problemas que mi hijo plantea 1 2 3 4 5
- 12.** Mi hijo necesitaría permanentemente un adulto que estuviera pendiente de él 1 2 3 4 5
- 13.** Preferiría que mi hijo estuviera en un centro de educación especial..... 1 2 3 4 5
- 14.** Creo que sería necesario que un profesional de los servicios de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante unas horas a la semana para atender a mi hijo 1 2 3 4 5
- 15.** A mi hijo le gusta ir a este centro 1 2 3 4 5
- 16.** Mi hijo tiene amigos en el centro 1 2 3 4 5
- 17.** Hay alumnos que rechazan a mi hijo 1 2 3 4 5
- 18.** Mi hijo falta a menudo a clase 1 2 3 4 5
- 19.** La mayor parte de las situaciones problemáticas en las que se ve implicado mi hijo se dan fuera de clase (en el recreo, en el comedor, en los pasillos...) 1 2 3 4 5
- 20.** Estoy suficientemente informado sobre las actuaciones que se están llevando a cabo en el centro para solucionar las dificultades de mi hijo 1 2 3 4 5
- 21.** Me siento preparado para manejar la conducta de mi hijo en casa 1 2 3 4 5
- 22.** Tengo suficiente coordinación con el centro escolar para trabajar con mi hijo en la dirección adecuada 1 2 3 4 5
- 23.** Señale el nivel de estudios que cree que alcanzará su hijo:
- 1) Garantía Social
 - 2) Graduado en Educación Secundaria Obligatoria
 - 3) Bachillerato
 - 4) Formación Profesional
 - 5) No va a alcanzar ninguno de estos niveles
- 24.** Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que está recibiendo su hijo en este centro:
- 1) Muy mala
 - 2) Mala
 - 3) Normal
 - 4) Buena

- 5) Muy buena

A continuación le haremos algunas preguntas sobre otros profesionales que trabajan fuera del centro y pueden estar ayudando a su hijo.

25. Señale de las siguientes, aquellas personas que hayan intervenido con su hijo.

- 1) Psiquiatra o psicólogo privado
- 2) Servicios Sociales
- 3) Profesor particular
- 4) Asociación
- 5) Centro de Salud Mental de la Comunidad de Madrid

26. La ayuda que proporcionan los servicios de Salud Mental de la Comunidad de Madrid a su hijo le resulta

- 1) Salud Mental no atiende a mi hijo
- 2) Nada útil
- 3) Poco útil
- 4) Bastante útil
- 5) Muy útil

27. Además de la ayuda que ofrecen a su hijo, las orientaciones que los profesionales de Salud Mental le dan a usted para atender mejor a su hijo, le resultan:

- 1) No recibo orientaciones
- 2) Nada útiles
- 3) Poco útiles
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

28. Señale el grado en que se siente apoyado por su entorno (instituciones, ayuntamiento, asociaciones...) para atender a su hijo.

- 1) Nada apoyado
- 2) Poco apoyado
- 3) Indiferente
- 4) Bastante apoyado
- 5) Muy apoyado

29. ¿Pertenecen a alguna asociación de padres con hijos con las mismas dificultades que el suyo?

- 1) Sí
- 2) No

30. Valore la utilidad que tiene esta asociación para usted

- 1) Nada útil
- 2) Poco útil
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útil
- 5) Muy útil

CUESTIONARIO DE ALUMNOS DE SECUNDARIA**INSTRUCCIONES PARA RELLENAR ESTE CUESTIONARIO**

- En este cuestionario te pedimos que contestes algunas preguntas en relación con tu Instituto.
- Para contestarlo marca con un círculo la opción que elijas en cada pregunta. Si te equivocas, borra y vuelve a marcar la opción escogida.
- En las tres últimas preguntas, escribe tus respuestas a continuación de cada una de ellas.

NOTA

Este cuestionario es totalmente **confidencial**.

Las respuestas que tú selecciones no serán conocidas por nadie de tu instituto ni de tu casa.

Por ello te pedimos que contestes con total libertad.

Muchas gracias por tu colaboración

DATOS DEL INSTITUTO:

Instituto.....

Curso.....

Edad.....

Sexo: Hombre Mujer

☐☐

Señala en tu hoja de respuestas tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases.

| | | | | |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |

1. Me gusta ir al instituto 1 2 3 4 5
2. En el instituto tengo amigos con los que estoy en el recreo y me lo paso bien..... 1 2 3 4 5
3. Me cuesta relacionarme con mis compañeros..... 1 2 3 4 5
4. Mis compañeros de clase me tratan bien 1 2 3 4 5
5. Normalmente molesto en clase cuando el profesor está explicando algo..... 1 2 3 4 5
6. Normalmente molesto a mis compañeros de clase cuando están haciendo alguna
tarea 1 2 3 4 5
7. Me llevo bien con la mayoría de los profesores..... 1 2 3 4 5
8. Los profesores se preocupan por que yo aprenda 1 2 3 4 5
9. Los profesores me castigan con mucha frecuencia 1 2 3 4 5
10. El tutor entiende lo que me pasa y me quiere ayudar 1 2 3 4 5
11. Si necesito más tiempo para realizar una tarea, el profesor espera para que pueda
terminarla 1 2 3 4 5
12. Los profesores me felicitan cuando me porto bien 1 2 3 4 5
13. Los profesores de mi instituto me escuchan y valoran mis opiniones..... 1 2 3 4 5
14. En general, estoy satisfecho con los resultados académicos que tengo en clase 1 2 3 4 5
15. Puedo decir a los profesores cómo me siento porque me escuchan y entienden 1 2 3 4 5
16. A menudo me siento triste 1 2 3 4 5
17. Normalmente comprendo lo que el profesor nos pide que hagamos en clase..... 1 2 3 4 5
18. En cada clase los profesores organizan varias actividades diferentes 1 2 3 4 5
19. Solemos tener muchas actividades en grupo dentro de clase 1 2 3 4 5
20. Me gusta hacer trabajos en grupo 1 2 3 4 5
21. Cuando hay que hacer un trabajo en equipo hay compañeros que quieren ponerse
conmigo..... 1 2 3 4 5
22. Soy capaz de portarme bien cuando trabajo con otros compañeros 1 2 3 4 5
23. Los demás compañeros me ayudan cuando lo necesito 1 2 3 4 5
24. Me gustaría poder portarme mejor, pero no puedo evitar hacer algunas cosas que
están mal..... 1 2 3 4 5
25. Puedo aprender igual que mis compañeros..... 1 2 3 4 5
26. Hay compañeros en clase que dicen que les molesto 1 2 3 4 5

| | | | | |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |

27. A menudo tengo la ayuda de un compañero que me explica lo que no entiendo o me ayuda a concentrarme 1 2 3 4 5
28. Hay compañeros en mi clase que no quieren jugar conmigo 1 2 3 4 5
29. Hay un profesor que entra en clase para ayudarme con las tareas y así seguir el ritmo de mis compañeros..... 1 2 3 4 5
30. Me sirve mucho la ayuda de este profesor..... 1 2 3 4 5
31. Normalmente salgo de clase un tiempo para trabajar fuera de clase y ponerme al día con las tareas 1 2 3 4 5
32. Me gusta mucho salir de clase para trabajar yo sólo con el profesor de apoyo..... 1 2 3 4 5
33. Necesito que los profesores estén pendientes de mí para que termine las tareas de clase..... 1 2 3 4 5
34. En el instituto me ayudan a estudiar, pero mis problemas son de otro tipo 1 2 3 4 5
35. La mayoría de las veces me siento sin ganas de ir al instituto1 2 3 4 5
36. Tengo más conflictos (por peleas o discusiones) con otros compañeros o profesores fuera de clase (en el recreo, en la hora del comedor, en los pasillos...) que dentro..... 1 2 3 4 5
37. Cuando surge algún conflicto en el instituto, en general se resuelve de manera justa 1 2 3 4 5
38. Las normas de disciplina del centro me parecen justas..... 1 2 3 4 5
39. Me cuesta cumplir las normas del centro en el aula o en otros momentos (recreos, comedor, etc.) 1 2 3 4 5
40. Me resulta difícil estar sentado para realizar las tareas que nos pide el profesor 1 2 3 4 5
41. Cuando salgo del instituto algunos días voy a ver a un especialista (psicólogo o similar) que me ayuda a aprender a estudiar mejor..... 1 2 3 4 5
42. Creo que es muy útil para mí ir a ver a esta persona 1 2 3 4 5
43. Cuando salgo del instituto algunos días voy a ver a especialista (psicólogo o similar) que me ayuda a que me porte mejor 1 2 3 4 5
44. Creo que es muy útil para mí ir a ver a esta persona 1 2 3 4 5
45. Mis padres me ayudan en casa con las cosas del instituto 1 2 3 4 5
46. Me regañan mucho en casa por temas del instituto..... 1 2 3 4 5
47. Me gusta que el tutor y mis padres se reúnan para hablar de mí.....1 2 3 4 5
48. Normalmente, termino los deberes que me mandan para casa..... 1 2 3 4 5
49. Si mis padres me dejaran, cambiaría de centro 1 2 3 4 5

Responde a las siguientes preguntas:

50. ¿Has repetido en esta etapa alguna vez o estás repitiendo este curso?
- 1) Sí
 - 2) No
51. ¿Te han expulsado alguna vez del centro?
- 1) Sí
 - 2) No
52. Señala el nivel de estudios que querrías alcanzar:
- 1) Garantía Social
 - 2) Graduado en ESO
 - 3) Bachillerato
 - 4) Formación Profesional
 - 5) No alcanzaré ninguno de estos niveles

ANEXO 2. TABLA CON PREGUNTAS Y N° DE ITEM EN CUESTIONARIOS POR COLECTIVO

| ÍTEMS AGRUPADOS POR DIMENSIONES | Profesores | Orientadores | Familias | Alumnos |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------|-----------|---------|
| Valoración general de la respuesta educativa | 38 | 39 | 24 | |
| Satisfacción con el trabajo realizado con respecto a estos alumnos | 37 | 38 | | |
| CULTURA DEL CENTRO | | | | |
| <i>LIDERAZGO Y COORDINACIÓN</i> | | | | |
| Apoyo del equipo directivo | 17 | 14 | | |
| Equipo directivo facilita la coordinación | 15 | 18 | | |
| Apoyo de los compañeros | 18 | 22 | | |
| Formación que proporciona el centro | 23 | 23 | | |
| Coordinación entre profes es eficaz | 11 | 13 | | |
| Reuniones profes-profes (o tutor): frecuencia y valoración | 5,6 | | | |
| Reuniones profes-orientador: frecuencia y valoración | 7,8 | 8,9 | | |
| Información sobre las dificultades del menor | 21 | | | |
| Información sobre la forma de abordar los problemas | 22 | | | |
| Hay suficiente coordinación con la familia | 16 | 24 | 22 | |
| Reuniones tutor-padres: frecuencia y valoración | | | 1,2 | |
| Reuniones orientador-padres: frecuencia y valoración | | 10,11 | 3,4 | |
| Suficiente información a padres | | | 20 | |
| <i>CULTURA: CREENCIAS, ACTITUDES Y EXPECTATIVAS</i> | | | | |
| Dificultad para trabajar con ellos / Familias: comprendo que al centro le resulte difícil... | 1 | 1 | 11 | |
| Más difícil que discapacidades | 29 | 30 | | |
| A menudo su presencia hace que disminuya el aprendizaje de compañeros | 28 | 29 | | |
| No deberían estar en centros ordinarios | 10 | 12 | | |
| Mejor en centro de ed. especial | 30 | 31 | 13 | |
| Preocupación e interés del profesorado | | | 9 | |
| Expectativas nivel de estudios | 36 | | | |
| POLÍTICAS | | | | |
| <i>POLÍTICAS: MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</i> | | | | |
| Valoración de las medidas de atención a la diversidad del centro | 14 | 17 | 6 | |
| Actuaciones específicas (p. de modificación de cdta., entrenamiento en HHSS) | 12 | 15 | 7 | |
| Intervención para mejora de relaciones | | 20 | | |
| Flexibilidad del centro | 13 | 16 | 8 | |
| <i>POLÍTICAS: RECURSOS PERSONALES</i> | | | | |
| Profesionales que atienden al alumno en el centro | 2 | 7 | | |
| Percepción de preparación de los profesionales (profesionales su propia formación / familias: formación del profesorado) | 20 | 21 | 5 | |

| | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|----|----------------|
| Valoración del EOEP/DO y profes de apoyo (PT y AL) | 19 | 19 | 10 | |
| ¿Intervención directa del orientador? | | 4 | | |
| Apoyo de especialistas (necesito profesor pendiente, tengo apoyo dentro o fuera del aula, valoración del apoyo) | | | | 29-33 |
| Me ayudan a estudiar pero mis problemas son de otro tipo | | | | 34 |
| Necesidad de adulto pendiente del alumno | 34 | 35 | 12 | |
| Necesidad de especialista de SM en centro | 35 | 37 | 14 | |
| No pueden participar en salidas fuera del colegio si no va un profesor de apoyo extra | 26 | 27 | | |
| Personal que cuida momentos no lectivo está formado y preparado | 25 | 26 | | |
| POLÍTICAS: CONVIVENCIA | | | | |
| Las normas son justas / se resuelven los conflictos de forma justa | | | | 37,38 |
| Expulsión del centro | | | | 51 |
| Buena relación con profesores | | | | 7 |
| Se preocupan por que aprenda/ le entienden y quieren ayudar/ valoran sus opiniones/ puede decirles cómo se siente | | | | 8, 10, 13 y 15 |
| PRÁCTICAS | | | | |
| Mayor parte de situaciones problemáticas fuera del aula | 24 | 25 | 19 | |
| ACIs, frecuencia, evaluación | | 3,5 | | |
| Utilidad de las ACIS | 9 | 6 | | |
| Modificaciones en clase dirigidas a estos alumnos | 3 | | | |
| Estrategias que utilizan como respuesta a comportamientos disruptivos | 4 | | | |
| A menudo tengo la ayuda de un compañero... | | | | 27 |
| En cada clase los profesores organizan varias actividades... | | | | 18 |
| Solemos tener muchas actividades en grupo / me gusta hacer trabajos en grupo | | | | 19,20 |
| Le dan tiempo que necesita para terminar tareas | | | | 11 |
| Le castigan con mucha frecuencia | | | | 9 |
| Le felicitan cuando se porta bien | | | | 12 |
| ÁREAS DE INCIDENCIA | | | | |
| ADAPTACIÓN ACADÉMICA | | | | |
| ¿Tienen nee asociadas? | | 2 | | |
| ¿Has repetido alguna vez? | | | | 50 |
| Puede aprender como los demás | 27 | 28 | | 25 |
| Satisfecho con resultados | | | | 14 |
| Cambiaría de centro | | | | 48 |
| A menudo sin ganas de ir al colegio | | | | 35 |
| Los alumnos entienden lo que el profesor les dice | | | | 17 |
| Normalmente termino los deberes que me mandan | | | | 48 |

| | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------|-------|-------------|
| Expectativas académicas | | | | 52 |
| Le gusta ir al colegio/ instituto | | | 15 | 1 |
| Si me dejaran, me cambiaría de centro | | | | 49 |
| Absentismo | 33 | 34 | 18 | |
| <i>ADAPTACIÓN SOCIAL</i> | | | | |
| Amigos | 32 | 33 | 16 | 2 |
| Rechazo de compañeros | 31 | 32 | 17 | |
| Hay compañeros que no quieren jugar conmigo | | | | 28 |
| Los compañeros me ayudan cuando lo necesito | | | | 23 |
| Cuando hay que hacer un trabajo en grupo, algunos quieren ponerse conmigo | | | | 21 |
| Me cuesta relacionarme con mis compañeros | | | | 3 |
| <i>PERCEPCIÓN DE SUS PROPIAS DIFICULTADES</i> | | | | |
| Me resulta difícil estar sentado para realizar las tareas... | | | | 40 |
| Me cuesta cumplir las normas | | | | 39 |
| Me gustaría portarme mejor pero no puedo evitar hacer cosas que están mal | | | | 24 |
| Soy capaz de portarme bien cuando trabajo con otros | | | | 22 |
| Normalmente molesto en clase cuando el profesor está explicando | | | | 5 |
| A menudo me siento triste | | | | 16 |
| Hay compañeros en clase que dicen que les molesto | | | | 26 |
| Normalmente molesto a mis compañeros de clase... | | | | 6 |
| ENTORNO SOCIAL | | | | |
| <i>FORMACIÓN, EXPECTATIVAS Y APOYO PERCIBIDO POR LOS HIJOS</i> | | | | |
| Familias se sienten preparadas para manejar la conducta de su hijo | | | 21 | |
| Expectativas nivel de estudios | | | 23 | |
| En casa ayudan a sus hijos con temas del colegio | | | | 45 |
| En casa me regañan por temas del colegio | | | | 46 |
| Me gusta que el tutor y mis padres se reúnan para hablar de mí | | | | 47 |
| <i>INTERVENCIÓN DE OTROS RECURSOS</i> | | | | |
| Profesionales que han intervenido fuera del centro | | | 25 | 41,42,43,44 |
| Ayuda de SM y orientaciones a padres: valoración | | | 26,27 | |
| Pertenencia de los padres a una asociación y valoración de la misma | | | 29,30 | |
| Apoyo del entorno percibido por las familias | | | 28 | |
| Reuniones S. M. – Centro escolar: frecuencia y valoración | | 42, 43 | | |
| Contacto con SM, iniciativa, facilidad para coordinación, valoración de orientaciones | | 40, 41, 42, 43, 44 | | |

ANEXO 3. TABLAS CON RESULTADOS DEL ESTUDIO 1.

Tabla 9.1. Frecuencia de reunión entre docentes

| | | ETAPA | | TOTAL |
|------------------------------------|---------------------|---------------|--------------|---------------|
| | | Primaria | Secundaria | |
| No me reúno con otros profesores | % | 4,9% (n= 23) | 3,5% (n=6) | 4,5% (n=29) |
| | Residuos corregidos | 0,76 | -0,76 | |
| Entre 1 y 3 veces durante el curso | % | 16,3% (n=77) | 27,2% (n=47) | 19,2% (n=124) |
| | Residuos corregidos | -3,10 | 3,10 | |
| Entre 4 y 6 veces durante el curso | % | 27,5% (n=130) | 26,6% (n=46) | 27,3% (n=176) |
| | Residuos corregidos | 0,24 | -0,24 | |
| Entre 7 y 8 durante el curso | % | 11,4% (n=54) | 11% (n=19) | 11,3% (n=73) |
| | Residuos corregidos | 0,16 | -0,16 | |
| Más de 8 veces durante el curso | % | 39,8% (n=188) | 31,8% (n=55) | 37,7% (n=243) |
| | Residuos corregidos | 1,87 | -1,87 | |

Tabla 9.2. Frecuencia de reuniones entre profesores y orientadores

| RESPUESTA DE PROFESORES | | ETAPA | | TOTAL |
|------------------------------------|---------------------|---------------------|--------------|---------------|
| | | Primaria | Secundaria | |
| No me reúno con el orientador | % | 11,6% (n= 62) | 7,9% (n=18) | 4,5% (n=80) |
| | Residuos corregidos | 1,5 | -1,5 | |
| Entre 1 y 3 veces durante el curso | % | 45,4% (n=212) | 30,8% (n=53) | 41,5% (n=265) |
| | Residuos corregidos | 3,3 | -3,3 | |
| Entre 4 y 6 veces durante el curso | % | 21,4% (n=100) | 18% (n=31) | 20,5% (n=131) |
| | Residuos corregidos | 0,9 | -0,9 | |
| Entre 7 y 8 durante el curso | % | 8,1% (n=38) | 9,9% (n=17) | 8,6% (n=55) |
| | Residuos corregidos | -0,7 | 0,7 | |
| Más de 8 veces durante el curso | % | 11,8% (n=55) | 30,8% (n=53) | 16,9% (n=108) |
| | Residuos corregidos | -5,7 | 5,7 | |
| RESPUESTA ORIENTADORES | | ETAPA | | TOTAL |
| | | Infantil o primaria | Secundaria | |
| No me reúno con otros profesores | % | 0 | 0 | 0% (n=0) |
| | Residuos corregidos | | | |
| Entre 1 y 3 veces durante el curso | % | 28,8% (n= 19) | 20% (n=11) | 24,8% (n=34) |
| | Residuos corregidos | 1,1 | -1,1 | |
| Entre 4 y 6 veces durante el curso | % | 30,3% (n=20) | 25,5% (n=14) | 28,1% (n=11) |
| | Residuos corregidos | 0,6 | -0,6 | |
| Entre 7 y 8 durante el curso | % | 12,1% (n=8) | 5,5% (n=3) | 9,1% (n=46) |
| | Residuos corregidos | 1,3 | -1,3 | |
| Más de 8 veces durante el curso | % | 28,8% (n=19) | 49,1% (n=27) | 38% (n=243) |
| | Residuos corregidos | -2,3 | 2,3 | |

*las celdas sombreadas reflejan un porcentaje mayor o menor al esperado por azar, $p < 0,000$

Tabla 9.4. *Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada.*

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 2,81 | 1,06 | 2,79 | 0,95 | 3,73 | 1,202 | 2,93 | 1,111 |
| Secundaria | 2,62 | 0,98 | 3,45 | 1,01 | 3,68 | 1,194 | 2,92 | 1,098 |
| Total | 2,76 | 1,04 | 3,07 | 1,03 | 3,72 | 1,195 | 2,93 | 1,106 |

Tabla 9.5. Frecuencia reuniones tutor-familias (percepción de las familias)

| | | ETAPA | | TOTAL |
|------------------------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| | | Primaria | Secundaria | |
| No me reúno con el tutor | % | 5,4% (n=5) | 9,7% (n=5) | 6,5% (n=8) |
| | Residuos corregidos | -0,8 | 0,8 | |
| Entre 1 y 3 veces durante el curso | % | 56,5% (n=52) | 38,7% (n=12) | 52% (n=64) |
| | Residuos corregidos | 1,7 | -1,7 | |
| Entre 4 y 6 veces durante el curso | % | 23,9% (n=22) | 35,5% (n=11) | 26,8% (n=33) |
| | Residuos corregidos | -1,3 | 1,3 | |
| Entre 7 y 8 durante el curso | % | 6,5% (n=6) | 3,2% (n=1) | 5,7% (n=7) |
| | Residuos corregidos | 0,7 | -0,7 | |
| Más de 8 veces durante el curso | % | 7,6% (n=7) | 12,9% (n=4) | 8,9% (n=11) |
| | Residuos corregidos | -0,9 | 0,9 | |

Tabla 9.6. Frecuencia reuniones orientador-familias

| RESPUESTA DE LAS FAMILIAS | | ETAPA | | TOTAL |
|------------------------------------|---------------------|---------------------|--------------|--------------|
| | | Primaria | Secundaria | |
| No me reúno con el orientador | % | 31,5% (n= 28) | 16,79% (n=5) | 27,7% (n=33) |
| | Residuos corregidos | 1,6 | -1,6 | |
| Entre 1 y 3 veces durante el curso | % | 51,7% (n=46) | 53,3% (n=16) | 52,1% (n=62) |
| | Residuos corregidos | -0,2 | 0,2 | |
| Entre 4 y 6 veces durante el curso | % | 14,6% (n=13) | 13,3% (n=4) | 14,3% (n=17) |
| | Residuos corregidos | 0,2 | -0,2 | |
| Entre 7 y 8 durante el curso | % | 0% (n=0) | 9,9% (n=3) | 2,5% (n=3) |
| | Residuos corregidos | -3,0 | 3,0 | |
| Más de 8 veces durante el curso | % | 2,2% (n=2) | 6,7% (n=2) | 16,9% (n=4) |
| | Residuos corregidos | -1,2 | 1,2 | |
| RESPUESTA DE ORIENTADORES | | ETAPA | | TOTAL |
| | | Infantil o primaria | Secundaria | |
| No me reúno con los padres | % | 0 | 1,9% (n=1) | 0,8% (n=1) |
| | Residuos corregidos | -1,1 | 1,1 | |
| Entre 1 y 3 veces durante el curso | % | 60,9% (n= 39) | 42,6% (n=23) | 52,5% (n=62) |
| | Residuos corregidos | 2,0 | -2,0 | |
| Entre 4 y 6 veces durante el curso | % | 28,1% (n=18) | 29,6% (n=16) | 28,8% (n=34) |
| | Residuos corregidos | -0,2 | 0,2 | |
| Entre 7 y 8 durante el curso | % | 6,3% (n=4) | 11,1% (n=6) | 8,5% (n=10) |
| | Residuos corregidos | -0,9 | 0,9 | |
| Más de 8 veces durante el curso | % | 4,7% (n=3) | 14,8% (n=8) | 9,3% (n=11) |
| | Residuos corregidos | -1,9 | 1,9 | |

Tabla 9.7 Frecuencia coordinación orientador-salud mental

| Frecuencia de intercambio de información | | ETAPA | | TOTAL |
|------------------------------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| | | Primaria | Secundaria | |
| Nunca | % | 1,5% (n=1) | 2% (n=1) | 1,7% (n=2) |
| | Residuos corregidos | -0,2 | 0,2 | |
| Casi nunca | % | 6,2% (n=4) | 26% (n=13) | 14,8% (n=17) |
| | Residuos corregidos | -3,0 | 3,0 | |
| A veces | % | 50,8% (n=33) | 34,0% (n=17) | 43,5% (n=50) |
| | Residuos corregidos | 1,8 | -1,8 | |
| Frecuentemente | % | 36,9% (n=24) | 34,0% (n=17) | 35,7% (n=41) |
| | Residuos corregidos | 0,3 | -0,3 | |
| Muy frecuentemente | % | 4,6% (n=3) | 4% (n=2) | 4,3% (n=5) |
| | Residuos corregidos | 0,2 | -0,2 | |

Tabla 9.8 Si llega a su conocimiento que uno de estos alumnos está recibiendo apoyo fuera del centro, ¿se pone en contacto con el profesional que le esté atendiendo?

| | | ETAPA | | TOTAL |
|--------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| | | Primaria | Secundaria | |
| Nunca | % | ,0% (n=0) | 3,8% (n=2) | 1,7% (n=2) |
| | Residuos corregidos | -1,6 | 1,6 | |
| Casi nunca | % | ,0% (n=0) | 7,5% (n=4) | 3,3% (n=4) |
| | Residuos corregidos | -2,3 | 2,3 | |
| A veces | % | 11,8% (n=8) | 22,6% (n=12) | 16,5% (n=20) |
| | Residuos corregidos | -1,6 | 1,6 | |
| Frecuentemente | % | 38,2% (n=26) | 25,8% (n=19) | 37,2% (n=45) |
| | Residuos corregidos | 0,3 | -0,3 | |
| Muy frecuentemente | % | 50% (n=34) | 30,2% (n=16) | 41,3% (n=50) |
| | Residuos corregidos | 2,2 | -2,2 | |

*las celdas sombreadas indican una frecuencia mayor o menor la esperada por azar ($\chi^2(4)=7,05$; $p<0,05$; $V de Cramer=0,32$)

Tabla 9.9. Si un alumno con estas dificultades está en tratamiento en los servicios de Salud Mental, ¿se le da esa información a usted?

| | | ETAPA | | TOTAL |
|--------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| | | Primaria | Secundaria | |
| Nunca | % | 4,3% (n=3) | 5,6% (n=3) | 6,5% (n=6) |
| | Residuos corregidos | -0,3 | 0,3 | |
| Casi nunca | % | 14,5% (n=10) | 18,5% (n=10) | 16,3% (n=20) |
| | Residuos corregidos | -0,6 | 0,6 | |
| A veces | % | 24,6% (n=17) | 20,4% (n=11) | 22,8% (n=28) |
| | Residuos corregidos | 0,6 | -0,6 | |
| Frecuentemente | % | 39,1% (n=27) | 37% (n=20) | 5,7% (n=47) |
| | Residuos corregidos | 0,2 | -0,2 | |
| Muy frecuentemente | % | 17,4% (n=12) | 18,5% (n=10) | 8,9% (n=22) |
| | Residuos corregidos | -0,2 | 0,2 | |

Tabla 9.10. Relación profesor-alumno. La voz de los alumnos

| | Primaria | | Secundaria | | Total | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>Me llevo bien con la mayoría de los profesores</i> | 4,13 | 1,07 | 3,27 | 0,94 | 3,74 | 1,07 |
| <i>Los profesores se preocupan por que yo aprenda</i> | 4,56 | 1,04 | 3,51 | 1,36 | 4,08 | 1,23 |
| <i>El tutor entiende lo que me pasa y me quiere ayudar</i> | 4,17 | 1,38 | 3,33 | 1,62 | 3,79 | 1,55 |
| <i>Los profesores de mi colegio me escuchan y valoran mis opiniones</i> | 4,16 | 1,12 | 3,0 | 1,13 | 3,64 | 1,26 |
| <i>Puedo decir a los profesores cómo me siento porque me escuchan y me entienden</i> | 3,76 | 1,47 | 2,66 | 1,26 | 3,27 | 1,48 |

Tabla 9.11. Percepción de convivencia y contexto de conflictos. Alumnos

| | Primaria | | Secundaria | | Total | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>Las normas de disciplina del centro me parecen justas</i> | 3,87 | 1,32 | 2,87 | 1,46 | 3,41 | 1,46 |
| <i>Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de forma justa</i> | 3,41 | 1,52 | 2,82 | 1,34 | 3,14 | 1,46 |
| <i>Tengo más conflictos con otros compañeros o profesores fuera de clase que dentro</i> | 3,13 | 1,6 | 2,51 | 1,39 | 2,85 | 1,53 |

Tabla 9.12. Adaptaciones curriculares. Orientadores

| | | ETAPA | | TOTAL |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| Frecuencia de realización de ACIs | | Primaria | Secundaria | |
| Nunca | % | ,0% (n=0) | ,0% (n=0) | ,0% (n=0) |
| | Residuos corregidos | | | |
| Siempre | % | 7,6% (n=5) | 11,3% (n=6) | 9,2% (n=11) |
| | Residuos corregidos | -0,7 | 0,7 | |
| Sólo en las áreas instrumentales | % | 19,7% (n=13) | 20,8% (n=11) | 20,2% (n=24) |
| | Residuos corregidos | -0,1 | 0,1 | |
| Sólo en los casos que tienen dificultades de aprendizaje asociadas | % | 72,7% (n=48) | 67,9% (n=36) | 70,6% (n=84) |
| | Residuos corregidos | 0,6 | -0,6 | |

| | | ETAPA | | TOTAL |
|-------------------------------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| Tabla 9.13 Frecuencia de revisión de ACIs | | Primaria | Secundaria | |
| Nunca | % | 4,9% (n=3) | ,0% (n=0) | 2,7% (n=3) |
| | Residuos corregidos | 1,6 | -1,6 | |
| Una vez durante el curso | % | 49,2% (n=30) | 30,8% (n=16) | 40,7% (n=46) |
| | Residuos corregidos | 2,0 | -2,0 | |
| Una vez al trimestre | % | 11,8% (n=25) | 22,6% (n=28) | 16,5% (n=53) |
| | Residuos corregidos | -1,4 | 1,4 | |
| Más de una vez al trimestre | % | 4,9% (n=3) | 15,4% (n=8) | 9,7% (n=11) |
| | Residuos corregidos | -1,9 | 1,9 | |

Tabla 9.14. Metodología según alumnos

| | Primaria | | Secundaria | | Total | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>A menudo tengo la ayuda de un compañero que me explica lo que no entiendo o me ayuda a concentrarme</i> | 3,77 | 1,54 | 3,19 | 1,29 | 3,52 | 1,46 |
| <i>En cada clase los profesores organizan varias actividades diferentes</i> | 3,98 | 1,99 | 2,91 | 1,36 | 3,5 | 1,43 |
| <i>Si necesito más tiempo para realizar una tarea, el profesor espera para que pueda terminarla</i> | 3,33 | 1,66 | 3,28 | 1,33 | 3,31 | 1,52 |
| <i>Solemos tener muchas actividades en grupo dentro de clase</i> | 3,05 | 1,42 | 2,38 | 1,21 | 2,75 | 1,37 |
| <i>Me gusta hacer trabajos en grupo</i> | 4,42 | 1,50 7 | 3,47 | 1,27 | 3,99 | 1,24 |

Tabla 9.15. Uso de castigos y refuerzos según alumnos

| | Primaria | | Secundaria | | Total | |
|---------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>Los profesores me felicitan cuando me porto bien</i> | 4,17 | 1,24 | 3,53 | 1,27 | 3,88 | 1,29 |
| <i>Los profesores me castigan con mucha frecuencia</i> | 2,76 | 1,43 | 2,56 | 1,24 | 2,67 | 1,34 |

Tabla 9.16

| | Primaria | Secundaria | Total | Chi-cuadrado (1 gl) | Sig | V de Cramer |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|-------|---------------------|-------|-------------|
| Quiénes de los siguientes profesionales trabajan en el centro con los alumnos con estas dificultades | | | | | | |
| Orientador | 80,1% (n=422) | 88,4% (n=198) | 82,6% | 7,55 | 0,006 | 0,10 |
| Profesor de apoyo PT y/o AL | 85,1% (n=441) | 75,9% (n=170) | 82,3% | 9,19 | 0,002 | 0,11 |
| Cuidador o técnico educativo | 15,1% (n=75) | 4,4% (n=10) | 11,8% | 16,97 | 0,000 | 0,15 |
| Trabajador social | 49,5% (n=247) | 49,8% (n=112) | 49,6% | 0,005 | 0,945 | 0,003 |
| Otros | 33% (n=147) | 25,1% (n=56) | 30,4% | 4,41 | 0,04 | 0,08 |

Tabla 9.17. Alumnos. Apoyos recibidos

| | Primaria | | Secundaria | | Total | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>Necesito que los profesores estén pendientes de mí para que termine las tareas de clase</i> | 3,46 | 1,49 | 2,47 | 1,42 | 3,00 | 1,53 |
| <i>Hay un profesor que entra en clase para ayudarme con las tareas y así seguir el ritmo de mis compañeros</i> | 3,55 | 1,64 | 2,60 | 1,45 | 3,13 | 1,62 |
| <i>Me sirve mucho la ayuda de este profesor (que entra)</i> | 4,09 | 1,46 | 2,67 | 1,43 | 3,44 | 1,61 |
| <i>Normalmente salgo de clase un tiempo para trabajar fuera de clase y ponerme al día con las tareas</i> | 3,98 | 1,38 | 2,71 | 1,59 | 3,40 | 1,60 |
| <i>Me gusta mucho salir de clase para trabajar yo sólo con el profesor de apoyo</i> | 3,54 | 1,72 | 2,36 | 1,53 | 2,98 | 1,73 |
| <i>En el colegio me ayudan a estudiar pero mis problemas son de otro tipo</i> | 3,09 | 1,48 | 2,98 | 1,44 | 3,04 | 1,44 |

Tabla 9.18. Adaptación académica. Alumnos

| | Primaria | | Secundaria | | Total | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>En general, estoy satisfecho con los resultados académicos que tengo en clase</i> | 3,29 | 1,44 | 2,58 | 1,44 | 2,98 | 1,47 |
| <i>Puedo aprender igual que mis compañeros</i> | 4,34 | 1,14 | 3,82 | 1,33 | 4,10 | 1,25 |
| <i>Normalmente comprendo lo que el profesor nos pide que hagamos en clase</i> | 4,13 | 1,17 | 3,23 | 1,04 | 3,76 | 1,21 |
| <i>Normalmente termino los deberes que me mandan</i> | 3,93 | 1,17 | 2,69 | 1,44 | 3,37 | 1,43 |

| | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------|------------------|------|------|------|------|------|
| | <i>para casa</i> | | | | | |
| <i>La mayoría de las veces me siento sin ganas de ir al colegio</i> | 3,28 | 1,55 | 3,48 | 1,46 | 3,37 | 1,50 |
| <i>Si mis padres me dejaran, me cambiaría de centro</i> | 1,95 | 1,45 | 2,23 | 1,57 | 2,07 | 1,50 |

Tabla 9.19. *Me gusta ir al colegio / A mi hijo le gusta ir al colegio*

| | Familias | | Alumnos | | Total | |
|-------------------|----------|------|---------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 4,28 | 1,11 | 3,93 | 1,07 | 4,15 | 1,10 |
| Secundaria | 3,70 | 1,21 | 2,,93 | 1,18 | 3,24 | 1,24 |
| Total | 4,13 | 1,16 | 3,48 | 1,22 | 3,84 | 1,23 |

1 Tabla 9.20. “*Mi hijo tiene amigos en el centro*” (estos alumnos tienen amigos en el centro)

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|------|--------------|------|----------|------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,29 | ,965 | 2,97 | ,942 | 4,21 | ,856 | 3,38 | 1,008 |
| Secundaria | 3,55 | ,836 | 3,19 | ,848 | 4,00 | ,964 | 3,52 | ,880 |
| Total | 3,36 | ,939 | 3,07 | ,903 | 4,16 | ,884 | 3,42 | ,974 |

Tabla 9.21. “*Los demás compañeros rechazan a los alumnos con trastornos de conducta*”

| | Profesores | | Orientadores | | Familias | | Total | |
|-------------------|------------|-------|--------------|------|----------|-------|-------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Primaria | 3,10 | 1,028 | 3,45 | ,969 | 2,55 | 1,346 | 3,06 | 1,093 |
| Secundaria | 3,00 | 1,012 | 3,39 | ,867 | 2,48 | 1,214 | 3,03 | 1,035 |
| Total | 3,07 | 1,024 | 3,42 | ,920 | 2,54 | 1,308 | 3,05 | 1,076 |

Tabla 9.22. Adaptación social. Alumnos

| | Primaria | | Secundaria | | Total | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>En el colegio/instituto tengo amigos con los que estoy en el recreo y me lo paso bien</i> | 4,67 | 0,75 | 4,40 | 1,16 | 4,55 | 0,96 |
| <i>Me cuesta relacionarme con mis compañeros</i> | 2,34 | 1,52 | 2,33 | 1,38 | 2,34 | 1,45 |
| <i>Mis compañeros de clase me tratan bien</i> | 4,04 | 1,17 | 4,16 | 1,17 | 4,09 | 1,16 |
| <i>Cuando hay que hacer un trabajo en equipo hay compañeros que quieren ponerse conmigo</i> | 3,82 | 1,44 | 3,33 | 1,31 | 3,60 | 1,40 |
| <i>Los demás compañeros me ayudan cuando lo necesito</i> | 3,87 | 1,23 | 3,73 | 1,21 | 3,81 | 1,22 |
| <i>Hay compañeros en mi clase que no quieren jugar conmigo</i> | 2,67 | 1,64 | 2,34 | 1,36 | 2,52 | 1,52 |

Tabla 9.23. Percepción de sus dificultades. Alumnos

| | Primaria | | Secundaria | | Total | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>A menudo me siento triste</i> | 2,56 | 1,49 | 2,58 | 1,49 | 2,57 | 1,48 |
| <i>Normalmente molesto en clase cuando el profesor está explicando algo</i> | 3,09 | 1,36 | 2,78 | 1,11 | 2,95 | 1,26 |
| <i>Soy capaz de portarme bien cuando trabajo con otros compañeros</i> | 4,07 | 1,02 | 3,98 | 0,89 | 4,03 | 0,96 |
| <i>Me gustaría poder portarme mejor pero no puedo evitar hacer algunas cosas que están mal</i> | 3,85 | 1,31 | 3,47 | 1,45 | 3,68 | 1,38 |
| <i>Me cuesta cumplir las normas del centro en el aula o en otros momentos</i> | 3,02 | 1,43 | 2,64 | 1,26 | 2,85 | 1,37 |
| <i>Me resulta difícil estar sentado para realizar las tareas que nos pide el profesor</i> | 2,94 | 1,55 | 2,66 | 1,26 | 2,80 | 1,42 |

| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| <i>Normalmente molesto a mis compañeros de clase cuando están realizando alguna tarea</i> | 2,81 | 1,44 | 2,18 | 1,11 | 2,53 | 1,33 |
| <i>Hay compañeros en clase que dicen que les molesto</i> | 3,09 | 1,47 | 2,39 | 1,21 | 2,78 | 1,40 |

Tabla 9.24. Apoyo familiar y externo. Alumnos

| | Primaria | | Secundaria | | Total | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>Mis padres me ayudan en casa con las cosas del instituto/colegio</i> | 4,05 | 1,21 | 3,49 | 1,33 | 3,80 | 1,29 |
| <i>Me regañan mucho en casa por temas del colegio/instituto</i> | 3,15 | 1,49 | 3,40 | 1,21 | 3,26 | 1,38 |
| <i>Me gusta que el tutor y mis padres se reúnan para hablar de mí</i> | 3,30 | 1,52 | 2,58 | 1,55 | 2,97 | 1,55 |
| <i>Cuando salgo del colegio algunos días voy a ver a un especialista que me ayuda a aprender a estudiar mejor.</i> | 2,33 | 1,65 | 2,57 | 1,70 | 2,4 | 1,67 |
| <i>Creo que es muy útil para mí ir a ver a esta persona (ayuda para aprender)</i> | 2,58 | 1,80 | 2,48 | 1,55 | 2,53 | 1,68 |
| <i>Cuando salgo del colegio/instituto algunos días voy a ver a un especialista (psicólogo o similar) que me ayuda a que me porte mejor</i> | 2,34 | 1,69 | 2,77 | 1,73 | 2,53 | 1,71 |
| <i>Creo que es muy útil para mí ir a ver a esta persona (Ayuda para comportamiento)</i> | 2,68 | 1,81 | 2,49 | 1,65 | 2,59 | 1,73 |

ANEXO 4. GUION GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS

GUION GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES PRIMARIA

Comprensión de estas dificultades

- ¿Qué entendéis por Problemas Emocionales y de Conducta? ¿Qué términos utilizáis y quiénes están dentro de los mismos? ¿Cómo describirían estos problemas (o a estos alumnos...-depende de la forma en que hablen de ello desde el principio si les pregunto por alumnos o por dificultades, esto ya es indicativo-)?
- ¿Qué cosas son las que más os cuesta manejar en clase con estos alumnos?
- ¿Por qué creéis que se dan estas dificultades? (Matizar en función de las distintas “etiquetas” o trastornos de los que hablen)
- ¿En qué medida se sienten responsables de estos problemas?
- ¿De quién depende que mejore la conducta?
- ¿Les suele afectar en todas las áreas de su vida, o sólo se dan en situaciones concretas? ¿Tienen problemas con todos los profesores?
- ¿Creen que esta dificultad va a estar siempre o que irá desapareciendo (o empeorando) con el tiempo?
- ¿Qué futuro ven para estos chicos?

Mecanismos de detección e identificación y de planificación de la intervención:

- ¿De quién es (o debe ser) la responsabilidad de esa detección?
- ¿Creen que detectan todos o algunos se les pasan?
- ¿Cómo se establece la coordinación con el EOEP? ¿Para qué hablan con ellos?
- ¿Necesitarían ellos como profesores algo más para detectarlo en el aula?
- ¿Quién diseña la intervención? ¿Participan ellos en algo?
- ¿Qué orientaciones o información reciben del orientador sobre las dificultades de estos chicos o incluso su diagnóstico? ¿se la dan a todos?
- Cuando les dan algún tipo de información sobre las dificultades del alumno/a, ¿creen que cambia su forma de entender la situación? ¿creen que es útil lo que les cuentan?

Intervención → Recursos o medidas del centro

- ¿Cuáles son las dificultades que se plantean a los centros?
- ¿Qué medidas se toman para intentar afrontarlas? ¿Qué se está haciendo para atender a estos alumnos? (a nivel de centro, de aula e individual).

- ¿Hay algún plan general o unas directrices claras que vengan desde dirección? ¿Se diseñan de forma participativa?
- ¿Qué se hace en momentos puntuales –cuando hay algún problema, conflicto, o una crisis-? (lo mismo: ¿está pautado ya de antemano o depende de lo que cada profesor considere?)
- ¿Tienen la ayuda de una persona de apoyo dentro del aula? ¿creen que sería necesario todo el día? ¿dentro o fuera?
- ¿Cuál es su papel, su responsabilidad en este problema?
- ¿Cambian algo de su forma de dar clase si saben que tienen un alumno con estas dificultades? ¿Qué hacen? (examen, dónde ponerles, tiempos, cambio de actividades en una misma clase...)
- Si no consiguen solucionar un problema, ¿a quién acuden?
- ¿Qué hacen cuando un alumno se porta “mal”? Medidas sancionadoras: ¿algún cambio de criterio con ellos?
- ¿Hay alguna actividad en la que se facilite la participación de estos alumnos (y del resto en general)? ¿Creen que eso sería necesario o útil?

Coordinación

- ¿Tienen reuniones entre los profesores de un mismo alumno, o de tutores? ¿Cómo las organizan (están pensadas de antemano o depende de que encuentren un hueco y quieran todos), quién, etc., y cómo las valoran? ¿Las considerarían útiles?
- ¿Cuál es su relación con el orientador del equipo? ¿Está pautada o es “a demanda” y según posibilidades? ¿Y con los profesores de apoyo?
- ¿Qué relación mantienen con la familia? ¿Cómo se establece la comunicación o quién es el responsable de ello? ¿Qué papel juega la familia en estos casos? ¿Qué se hace y qué debería hacerse? ¿cómo es la relación de los centros con la familia?

Satisfacción

- Con la respuesta global a estos alumnos
- Con su formación
- Con su trabajo con estos alumnos /con su trabajo como profesores en general
- Con el trabajo y apoyo del equipo de orientación y del profesor de apoyo
- El apoyo del equipo directivo

Necesidades

- Como profesores (Para detectarlo, para trabajar en clase, algún apoyo personal para ellos- grupo de dificultades, por ejemplo?)
- ¿Qué necesitan los centros para poder atender a estos alumnos? (por lo que ellos ven que funciona en su centro y podría funcionar en otros, o incluso que ellos no tengan y pueda ayudar)
 - Recursos personales específicos y formación de estas personas (o perfil)
 - En el Equipo de Orientación
 - Otras actuaciones / recursos materiales
 - ¿Aulas específicas tipo TGDs? ¿Centros específicos?

GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN EOEP

1. Comprensión de estas dificultades
 - a. ¿Qué entendéis por Problemas Emocionales y de Conducta? ¿Qué términos utilizáis y quiénes están dentro de los mismos? ¿Cómo describirían estos problemas (o a estos alumnos)?
 - b. ¿Por qué creéis que se dan estas dificultades? (Aquí podemos ir matizando en función de las distintas “etiquetas” o trastornos de los que hablen)
 - c. ¿De quién depende que mejore la conducta?
 - d. ¿Les suele afectar en todas las áreas de su vida, o sólo se dan en situaciones concretas?
 - e. ¿Creen que esta dificultad va a estar siempre o irá desapareciendo (o empeorando) con el tiempo?
 - f. ¿Qué futuro ven para estos chicos?
2. Mecanismos de detección e identificación y de planificación de la intervención:
 - a. ¿Con qué mecanismos o instrumentos cuentan para detectarlo? ¿Está claro el procedimiento para identificarlo –el dictamen es claro, suficiente, o hay que cambiarlo-?
 - b. ¿Creen que detectan todos o algunos se les pasan? ¿Qué ocurre o creen que ocurre con los que son más internalizantes? ¿Qué necesitan ahí...?

- c. ¿Qué papel juega Salud Mental en todo esto? ¿Cómo se establece la comunicación? Si ellos saben, ¿se ponen en contacto con el psiquiatra de zona? ¿Y al revés? ¿Por qué...? ¿Hay algo que deba cambiar ahí?
- d. Para definir los apoyos, etc.: ¿Suelen tener dificultades de aprendizaje (nee)? ¿Y en los casos en los que es algo más psicológico que afecta a otros aspectos de su desarrollo? ¿se puede hacer algo? ¿Qué haría falta?
- e. En el caso en que tengan diagnóstico de Salud Mental, ¿reciben orientaciones por su parte? ¿deberían?

3. Intervención → Recursos o medidas del centro

- a. Una vez ellos conocen el diagnóstico (en casos de diagnóstico), o hacen un dictamen, ¿a quién se lo comunican y cómo?
- b. ¿Cambian algo los profesores de su forma de dar clase si saben que tienen un alumno con estas dificultades? ¿Qué hacen? (examen, dónde ponerles, tiempos, cambio de actividades en una misma clase...¿?)
- c. ¿Qué se está haciendo para atender a estos alumnos? (Medidas a nivel de centro? ¿A nivel de aula?
- d. ¿Hay algún plan general o unas directrices claras que vengan desde dirección? ¿Se diseñan de forma participativa?
- e. ¿Cuál es su papel, su responsabilidad en este problema?
- f. ¿Qué se hace en momentos puntuales –cuando hay algún problema, conflicto, o una crisis-? (lo mismo: ¿está pautado ya de antemano o depende de lo que cada profesor considere?)
- g. ¿Qué hacen cuando un alumno se porta “mal”? Medidas sancionadoras: ¿algún cambio de criterio con ellos?
- h. ¿Hay alguna actividad en la que se facilite la participación de estos alumnos (y del resto en general? ¿Creen que eso sería necesario o útil?
- i. ¿Los profesores tienen la ayuda de una persona de apoyo dentro del aula? ¿creen que sería necesario todo el día? ¿dentro o fuera?
- j. ¿Tienen reuniones entre los profesores –equipo docente además de por tutores-?
- k. ¿Qué papel juega la familia en estos casos? ¿Qué se hace y qué debería hacerse? ¿cómo es la relación de los centros con la familia? ¿Y la del EOEP con la familia?

4. Satisfacción

- a. Con la respuesta global a estos alumnos
 - b. Con su formación
 - c. Con su trabajo con estos alumnos /con su trabajo como profesores en general
 - d. Con el trabajo y apoyo del equipo de orientación y del profesor de apoyo
 - e. El apoyo del equipo directivo
5. Necesidades
- a. ¿Cuáles son las dificultades que plantean los centros? ¿Qué demandas les plantean?
 - b. ¿Qué necesidades creen que tienen los profesores?
 - c. ¿Qué necesitan los centros de infantil y primaria para poder atender a estos alumnos?
 - i. Recursos personales específicos y formación de estas personas (o perfil)
 - ii. Otras actuaciones
 - iii. ¿Aulas específicas tipo TGDs? ¿Centros específicos?
 - d. ¿Alguna necesidad específica como EOEP para atender a estos chicos/as?
6. Coordinación interna / externa:
- a. ¿Tienen reuniones con los profesores? ¿Necesitarían?
 - b. Con la familia
 - c. Salud Mental
 - d. Servicios Sociales
 - e. Otros?
 - f. ¿Qué hace falta cambiar o mejorar?

GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES PRIMARIA

1. Historia escolar
 - a. ¿Es el primer colegio o han tenido que cambiar de centro alguna vez? ¿Por qué?
2. Valoración de la respuesta educativa que recibe su hijo:
 - a. ¿Creen que es adecuada la educación que están recibiendo? ¿Por qué?
3. “*Nivel de inclusión*” de su hijo (*Aceptación / Participación / Rendimiento*)
 - a. ¿Su hijo está a gusto en el centro? ¿Viene contento? ¿Querría cambiarse?

- i. Relación con Alumnos ¿tiene amigos? ¿Se siente seguro?
 - ii. Profesores ¿tiene algún profesor al que pueda contar sus problemas? ¿Se siente escuchado?
 - b. ¿Resultados académicos? ¿Está satisfecho él? ¿Y vosotros?
 - c. ¿Falta a clase o llega tarde a menudo? ¿Pasa tiempo expulsado?
 - d. ¿Participa en alguna actividad del colegio? ¿Creen que eso podría ayudar?
 - e. ¿Tiene alguna responsabilidad en el centro? ¿Creen que eso ayudaría?
4. *Necesidades y dificultades*
- a. ¿Qué dificultades tiene su hijo y en qué momentos surgen más (o en qué lugares)?
 - b. ¿Qué dificultades creen que tiene el colegio para atender a su hijo?
 - c. ¿Cómo creen que se podrían resolver? ¿Qué cosas necesitan los centros para poder atender a sus hijos, desde su punto de vista?
5. *Mecanismos de detección e identificación y planificación de la intervención:*
- a. Detección: ¿Cuándo y quién identificó o detectó las dificultades de su hijo? ¿Ven algún problema ahí que haya que solucionar?
 - b. Una vez identificadas las dificultades, ¿cómo se organizó la “intervención”? ¿Quiénes participaron? ¿Creen que eso está bien o podría haber sido de otra forma?
6. *Intervención: recursos y medidas del centro / coordinación*
- a. ¿Qué medidas conocen ellos que se hayan puesto en marcha?
 - b. Su hijo, ¿tiene algún apoyo extra? ¿Creen que lo necesita? ¿Orientado a qué?
 - c. ¿Qué pasa cuando su hijo se porta mal o hace algo inapropiado? ¿Qué les parecen esas medidas?
 - d. ¿Puede pasar que haya momentos en que sus hijos hacen algo inapropiado sin poder controlarlo, digamos, “sin querer”? ¿Y eso se tiene en cuenta desde el instituto cuando piensan en el “castigo” o la “sanción”?
 - e. ¿Qué responsabilidad creen que tienen los profesores en el centro con respecto a la resolución del problema o la dificultad de su hijo?
 - f. ¿Cómo valoran la actuación de los profesores de sus hijos? ¿Su formación? ¿Su actitud, interés, compromiso?
 - g. Si tiene ayuda de un profesor de apoyo, ¿cómo lo valoran? ¿Prefieren que lo haga dentro o fuera de clase?

- h. ¿Han tenido relación con el Equipo de Orientación? ¿Y cómo valoran la actuación del Equipo de Orientación? ¿Su formación? ¿Su actitud, interés, compromiso? ¿Les gustaría reunirse más con ellos?
 - i. ¿Qué tipo de ayuda creen que es necesaria: una persona, clases más pequeñas...?
 - j. Como medida más extrema, ¿qué opinan de que se hagan aulas específicas? (sólo para los casos más serios?) ¿Centros?
7. Relación familia-escuela
- a. ¿Tienen relación con el tutor? ¿Y con el orientador? ¿Cómo lo valoran?
 - b. ¿Se sienten bienvenidos / acogidos en el colegio?
 - c. ¿Les mantienen al día de las actuaciones con su hijo?
 - d. ¿Hay algún recurso de apoyo que ustedes conozcan en el colegio?
 - e. ¿Qué creen que les ayudaría más como padres? ¿Qué creen que haría más fácil la relación entre el colegio y las familias?
 - f. ¿Qué necesitan como padres por parte del colegio?
8. Otros recursos
- a. ¿Alguien más interviene con sus hijos? ¿Quién, qué hace y cómo lo valoran?
 - b. ¿Ese otro recurso, se pone en contacto con el centro educativo? ¿Creen que sería importante? ¿Cómo hacer...?
 - c. ¿Ocio de sus hijos?
 - d. ¿Necesitan algo para ellos de fuera del colegio?
9. Comprensión de estas dificultades
- a. ¿Por qué creéis que se dan estas dificultades? (con un ejemplo, que expliquen por qué creen que sus hijos hacen lo que hacen /o sienten lo que sienten)
 - b. ¿De quién depende que mejore la conducta?
 - c. ¿Les suele afectar en todas las áreas de su vida, o sólo se dan en situaciones concretas?
 - d. ¿Creen que esta dificultad va a estar siempre o que irá desapareciendo (o empeorando) con el tiempo?
 - e. ¿Qué futuro ven para sus hijos? ¿Qué expectativas tienen para ellos? Sólo ESO, Ciclos formativos, Universidad, Garantía Social...
 - f. ¿Qué papel creen que juegan ellos en la resolución de este problema?

GUIÓN ENTREVISTA ALUMNOS DE PRIMARIA

1. Historia escolar:

- ¿Es éste tu primer colegio?
 - o No: ¿en cuál estabas antes y por qué te cambiaste?
 - o Sí: en Primaria, ¿estuviste siempre en el mismo?
 - No: En cuántos y por qué cambiaste?
- Algún tipo de bienvenida / acogida? ¿te enseñaron el colegio o te presentaron a tus compañeros?

2. Valoración general de su colegio:

- ¿te gusta venir al colegio?
 - Sí: ¿Qué cosas te gustan? ¿Por qué?
 - No: ¿Qué cosas no te gustan? ¿Por qué?

Pero siempre habrá algo que les guste y algo que no.
- *Compañeros:* ¿Qué tal te llevas con tus compañeros de clase? ¿Tienes amigos en el colegio ¿Crees que tienen en cuenta tu opinión (o decir: tus amigos escuchan tus ideas?)
 - o En clase: ¿hacéis trabajos en grupos? ¿te gusta? ¿Tus compañeros quieren ponerse contigo? ¿Trabajas bien con otros alumnos? ¿Sueles participar y hablar en estos momentos?
 - o En el recreo
 - o ¿eres bueno para hacer amigos? ¿Te intentas llevar bien con todos en tu clase?
- *Profesores:* ¿Qué tal te llevas con los profesores?
 - o ¿Hay alguno con el que tengas mejor relación que con otros? ¿Qué es lo que tiene ese profesor para que te sientas a gusto?
 - o En general, ¿son buenos profesores? ¿Qué los hace buenos profesores?
 - o ¿Qué es lo que no te gusta, o crees que no hacen bien?
 - o Si estás triste, ¿puedes hablar con algún profesor?
 - o Si alguien te hace daño, ¿puedes hablar con un profesor?
- *Participación:*
 - o Normalmente, si los profesores hacen una pregunta a toda la clase, ¿participas, contestas? ¿crees que los profesores tienen en cuenta y valoran tu opinión?

- ¿Y participas en alguna actividad del colegio?
- ¿Ayudas en clase? ¿Haces algo que ayude a alguien en tu colegio?
- ¿Faltas mucho a clase? ¿Por qué? ¿Eres puntual?
- ¿Estás contento con tus notas? ¿Y con lo que aprendes?
- ¿Crees que es importante aprender? ¿Puedes aprender sin mucha ayuda?
- ¿Crees que podrías aprender más? ¿Y cómo podríamos conseguir eso?
- ¿Hay algún momento en que no te sientas seguro en el colegio? ¿Tienes miedo de algún compañero? ¿crees que alguien te tiene miedo a ti?

3. Percepción de sus dificultades / Autoconcepto

- ¿Cómo crees que te describirían: (tendrían razón, o no...?)
 - tus amigos
 - tus profesores
 - tus padres
- ¿Qué es lo que haces mejor en el colegio, en qué eres bueno?
- Comprensión de sus dificultades
- ¿Y cuáles crees que son tus dificultades? ¿Puedes describirlas?
 - Si no mencionan los problemas de conducta: ¿te regañan o te llaman la atención alguna vez en clase? ¿Por qué crees es?
- ¿Puedes hablarme sobre cosas que ocurren en el colegio que te cuestan, que te hacen sentir incómodo o mal y no sabes cómo solucionar?
- Y eso de portarte “mal”, ¿dónde pasa más veces? ¿en qué momentos o en qué asignaturas, o pasa siempre?
- ¿Crees que tus problemas en el colegio tienen algo que ver con lo que ocurre en tu casa, o en tu vida, fuera del colegio? O sea, los días que tienes alguna dificultad en el cole, ¿tiene que ver con algo que haya pasado en casa? ¿Tú qué crees?
- ¿Qué ocurre cuando haces algo mal? ¿Qué hacen los profesores? ¿Y tú qué opinas de eso?
- Piensa en la última vez que te pasó X y descríbemelo un poco más detalladamente
 - ¿Cuál crees que fue la causa de eso? ¿Por qué crees que te portaste así?
 - Justo antes de que pasara, ¿qué ocurrió? ¿Qué podría haber ocurrido para evitar que pasara? ¿Crees que algo podría haberte ayudado...? ¿El qué?
 - ¿Y después cómo se resolvió o qué ocurrió? ¿crees que alguien podría haber hecho algo / algo distinto de lo que hicieran? ¿Algo te habría ayudado?

- ¿crees que puede volver a pasar? ¿Podrías hacer algo tú para evitarlo?
- (¿Crees que es culpa de alguien o de algo que te portes así?)
- (¿Crees que algo así te puede ocurrir en otro sitio, o solo ocurre en (el recreo / clase de matemáticas...)?)

4. Qué puede hacer la escuela

- ¿Los profesores te ayudan a aprender? ¿Qué están haciendo tus profesores en el colegio para ayudarte? ¿Crees que es útil lo que hacen?
 - ¿Te lo pasas bien en clase, te gustan?
 - Qué actividades en clase te gustan más
 - Si tienes apoyo por parte de alguien: dentro o fuera de clase?, que prefieres...? ¿te gusta... por qué?
- ¿Qué crees que podrían hacer los profesores (o quien sea) en el colegio para ayudarte?
- Si pudieras decírselo al presidente del gobierno, ¿cómo le pedirías que fuera el colegio?
 - Dar ejemplos si no hablan: ¿cómo serían los profesores? ¿cómo sería el edificio? ¿Cuántos alumnos habría? ¿qué cosas haríais? (¿Y si lo dibujan?)

5. Apoyo externo

- ¿Recibes algún tipo de ayuda fuera del colegio? ¿Crees que te sirve? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría o crees que te serviría algún tipo de ayuda fuera? ¿En qué querrías que te ayudaran?

6. Futuro

- Cuando termines primaria, te cambias de colegio al instituto o sigues en este colegio?
- ¿Hay algo que te preocupe sobre esto?
- ¿Crees que tendrás algún tipo de dificultad cuando seas más mayor?
- ¿Qué te gustaría ser de mayor?
- (Alumnos de Secundaria: ¿qué vas a hacer cuando cumplas los 16? ¿Qué te gustaría hacer después: Bachillerato, Universidad, Ciclos, nada...?)

ANEXO 9. TABLA COMPLEMENTARIA ENTREVISTAS

ALUMNOS

Tabla 9.25. Distribución por etapas de motivos de satisfacción e insatisfacción con la convivencia según los alumnos

| | SATISFACCIÓN | | INSATISFACCIÓN | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|----------------|------------|
| | PRIMARIA | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Relación con profesores (confianza, preocupación, acudir a ellos) | 10 | 12 | 7 | 8 |
| Participación y acuerdo con normas | 2 | 4 | 3 | 7 |
| Intervención o problemas de convivencia (recreo, acogida, alumnos ayudantes...) | 2 | 2 | 9 | 8 |
| Percepción de justicia / injusticia | | | 9 | 8 |
| Participación en actividades extraescolares | 7 | 5 | 3 | 6 |

ANEXO 11. GUIÓN DE ENTREVISTAS EN ESTUDIO DE CASOS
ESTUDIO DE CASOS: BUENAS PRÁCTICAS,

1. Análisis de documentos (PEC, PAD, PAT, Plan de Convivencia)

2. ENTREVISTAS (grabación en audio tras autorización previa – consentimiento informado- y compromiso de confidencialidad):

EQUIPO DIRECTIVO

1. *Descripción de lo que hacen y por qué han decidido hacer eso*

- ¿Qué crees que hacéis bien para trabajar con alumnos con problemas emocionales y de conducta
- Representación en pasos de lo que se hace desde que se detecta –y cómo se detecta- hasta la intervención).
- P. PIQUER: En el aula: ¿Cómo están organizadas las ACM? ¿Por qué? ¿Qué es lo que aportan? ¿Cómo es posible ponerlas en marcha?
- P. PIQUER: En el segundo ciclo de ESO, ¿qué tienen para atender bien a este alumnado?
- Coordinación entre los profesores que trabajan con estos alumnos: qué información se les da, quién se la da, cuándo, cómo, dónde...
- Actuación del Departamento de Orientación: procedimiento para la detección, evaluación, análisis de las dificultades, diseño de los apoyos, coordinación con equipo directivo, tutor, profesores, salud mental, familia, etc.
- Coordinación con Salud Mental, Servicios Sociales...
- ¿Qué ocurre en los momentos no lectivos? ¿Hay algo pensado?
- Función concreta del equipo directivo y los coordinadores ante problemas de conducta
- Planes de prevención / actuación a nivel de centro: PEC, PG, **PAD**, Plan de Convivencia-
- Relación con la familia, ¿de quién es responsabilidad? ¿Cómo se organiza? (quién establece el primer contacto, cómo se hace, con qué frecuencia, ¿se hace algún calendario?, algo especial para promover su participación?)
- Qué medidas de apoyo están pensadas para estos alumnos (dentro /fuera del aula)
- Plan de Acción Tutorial, qué se hace, quién lo diseña, por qué se hace...

- VILLABLANCA: Papel de la integradora social, cómo han conseguido a la figura, qué hace, qué debe hacer, por qué es un buen recurso...

2. *Comprensión* (atribuciones) de los Problemas Emocionales y de Conducta

- Qué entiende por problemas emocionales y de conducta
- ¿Por qué cree que se dan estas dificultades? Puede ser con ejemplos
- ¿Cuál es la responsabilidad (no de trabajo, sino en qué medida pueden ayudar) del centro y de cada persona que interviene –familia, profesores, orientador, director...?
- ¿Qué futuro ve para estos alumnos?

3. *Necesidades del centro*

- Qué dificultades se encuentra en su centro
- Qué necesidades tendrían: recursos personales, formación, apoyos para intervenciones concretas, servicios externos...

ALUMNOS

Mismo guión que los otros alumnos (ver ANEXO 4)

P. PIQUER

- En el caso de alumnos que acudan al CAF: valoración del CAF, cómo han ido, qué efecto ha tenido, en qué les ha ayudado a ellos o a sus familias, qué sabían antes del CAF.
- Valoración ACM, qué tienen de positivo frente a otras clases
- Qué es lo bueno que tiene su centro
- Recreos inteligentes, tutorías, mediación

VILLABLANCA:

- Qué es lo bueno que tiene su centro
- Programa de mediación (si han participado)
- Papel de la integradora social, en qué les ha ayudado, qué les gusta y qué no de lo que hacen con ella
- Si reciben apoyo de PT, qué opinan; si no, si les gustaría...

FAMILIAS

Mismo guión que grupo de discusión de familias (Ver ANEXO 4)

P. PIQUER:

- CAF: Valoración del Servicio, cómo fueron derivados, en qué les ha ayudado

VILLABLANCA

- Qué creen que tiene de positivo el centro, qué hacen bien con sus hijos
- Papel de la integradora social, valoración, como es la relación con ella, qué ha trabajado con sus hijos, etc.

INTEGRADORA SOCIAL

Función

- Funciones de la integradora social
- Acceso al puesto de trabajo, condiciones, horarios
- Cómo organiza el trabajo con alumnos, familias y profesores
- Coordinación con DO, Equipo directivo, profesores
- Coordinación o trabajo con familias, y otros servicios externos
- En qué sentido es positivo su papel

Comprensión (atribuciones) de los Problemas Emocionales y de Conducta

- Qué entiende por problemas emocionales y de conducta
- ¿Por qué cree que se dan estas dificultades? Puede ser con ejemplos
- ¿Cuál es la responsabilidad (no de trabajo, sino en qué medida pueden ayudar) del centro y de cada persona que interviene –familia, profesores, orientador, director...?
- ¿Qué futuro ve para estos alumnos?

Intervención en el centro

- Qué diría que es lo más positivo del centro en la atención a este alumnado
- Valoración de intervenciones en el aula
- Valoración de aspectos de la convivencia

GRUPOS DE DISCUSIÓN

PROFESORES

Comprensión de estas dificultades

- ¿Qué entendéis por Problemas Emocionales y de Conducta? ¿Qué términos utilizáis y quiénes están dentro de los mismos? ¿Cómo describirían estos problemas?
- ¿Qué cosas son las que más os cuesta manejar en clase con estos alumnos?
- ¿Por qué creéis que se dan estas dificultades?

- ¿En qué medida se sienten responsables de estos problemas?
- ¿De quién depende que mejore la conducta?
- ¿Les suele afectar en todas las áreas de su vida, o sólo se dan en situaciones concretas? ¿Tienen problemas con todos los profesores?
- ¿Creen que va a desaparecer con el tiempo o que el problema persistirá siempre? ¿o cuándo desaparecerá (si es que creen que no dura siempre)?
- ¿Qué futuro ven para estos chicos?

Respuesta educativa

- ¿Qué creen que es lo bueno de su centro en la atención a este alumnado?
- Mecanismos de detección, responsabilidades, coordinación con DO...
- ¿Cómo se establece la coordinación con el Departamento de Orientación? ¿Para qué hablan con el Departamento de Orientación?
- ¿Qué se está haciendo para atender a estos alumnos? (de forma general-medidas de centro-) ¿Cómo valoran estas medidas?
- P. PIQUER: Valoración ACM
- ¿Qué se hace en momentos puntuales –cuando hay algún problema, conflicto, o una crisis-?
- ¿Cuál es su papel, su responsabilidad en este problema?
- ¿Cómo es su relación con el Departamento de Orientación? ¿Qué tipo de orientaciones reciben de su parte?
- ¿Cuáles son las dificultades que se les plantean a ellos?
- ¿Cómo las están resolviendo? Si tienen alguna dificultad o no saben qué hacer, ¿cómo lo resuelven? ¿A quién acuden?
- ¿Tienen reuniones entre los profesores de un mismo alumno, o de tutores? ¿Cómo las organizan, quién, etc., y cómo las valoran?
- P. PIQUER: ¿Tienen alguna relación con el CAF? ¿Cómo valoran este recurso?
- VILLABLANCA: Valoración de la figura de la integradora social, qué funciones cumple, qué debería hacer, en qué aspectos es más positivo...
- ¿Qué relación mantienen con la familia? ¿Cómo se establece la comunicación o quién es el responsable de ello?

Satisfacción

- Con la respuesta global a estos alumnos
- Con su formación
- Con su trabajo con estos alumnos /con su trabajo como profesores en general

- Con el trabajo y apoyo del departamento de orientación
- El apoyo del equipo directivo

Necesidades

- Como profesores
- ¿Qué necesitan los centros para poder atender a estos alumnos? (por lo que ellos ven que funciona en su centro y podría funcionar en otros, o incluso que ellos no tengan y pueda ayudar)
 - Recursos personales específicos y formación de estas personas (o perfil)
 - En el Departamento de Orientación
 - Otras actuaciones / recursos materiales
 - ¿Aulas específicas tipo TGDs? ¿Centros específicos?

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Comprensión de estas dificultades

- ¿Qué entendéis por Problemas Emocionales y de Conducta? ¿Qué términos utilizáis y quiénes están dentro de los mismos? ¿Cómo describirían estos problemas?
- ¿Por qué creéis que se dan estas dificultades?
- ¿De quién depende que mejore la conducta?
- ¿Les suele afectar en todas las áreas de su vida, o sólo se dan en situaciones concretas?
- ¿Desaparece o se mantiene en un mismo alumno?
- ¿Qué futuro ven para estos chicos?

Mecanismos de detección e identificación y de planificación de la intervención:

Descripción de lo que hacen y por qué

- Proceso de detección, decisión de intervención, etc.

Intervención → Recursos y medidas del centro

- ¿Qué es lo que creen que se hace bien en el centro para atender al alumnado con problemas emocionales y de conducta? ¿Por qué?
- P. PIQUER: Valoración ACM, Plan Convivencia, Mediación
- P. PIQUER: Valoración CAF.
- VILLABLANCA: Papel de la integradora social, por qué es positivo, qué hace y qué debería hacer, etc.

- VILLABLANCA: Programa de mediación y plan de convivencia, cómo se está desarrollando, qué aspectos positivos tiene, qué lo hace posible...
- Acción Tutorial.
- Actuación en el aula, qué modificaciones se hacen
- Tipo de apoyos (dentro/ fuera), qué se trabaja con ellos
- ¿Qué papel juega la familia en estos casos? ¿Qué se hace y qué debería hacerse? ¿cómo es la relación del centro con la familia? ¿Y cuál es el papel del departamento de orientación en este caso?
- Papel del equipo directivo, relación que mantienen con él.

Coordinación

- Interna:
 - Cómo trabaja el Departamento de Orientación
 - ¿Trabajan con los profesores? ¿Cómo se organiza esta coordinación y con qué objetivos?
 - P. PIQUER ¿Y con el CAF cómo se establece?
 - VILLABLANCA: Coordinación con la integradora social, entre ésta y los docentes...
- Externa:
 - Salud Mental
 - Servicios Sociales
 - ¿Otros?

Satisfacción

- Con su formación
- Con la respuesta global a estos alumnos
- Con el trabajo con los profesores
- El apoyo del equipo directivo

Necesidades

- Como departamento de orientación
- ¿Qué necesitan los centros para poder atender a estos alumnos?
 - Recursos personales específicos y formación de estas personas (o perfil)
 - Necesidades de los profesores
 - Otras actuaciones / recursos materiales
 - ¿Aulas específicas tipo TGDs? ¿Centros específicos?

CAF

Comprensión de estas dificultades

- ¿Qué entendéis por Problemas Emocionales y de Conducta? ¿Qué términos utilizáis y quiénes están dentro de los mismos? ¿Cómo describirían estos problemas?
- ¿Por qué creéis que se dan estas dificultades?
- ¿De quién depende que mejore la conducta?
- ¿Les suele afectar en todas las áreas de su vida, o sólo se dan en situaciones concretas?
- ¿Desaparece o se mantiene en un mismo alumno?
- ¿Qué futuro ven para estos chicos?

Actuación

- Cuál es la función del CAF y cómo organizan su intervención (¿cuál es su principal centro de trabajo – alumnos, familias, profesores...?)
- Relación con departamento de orientación (cómo, cuándo, qué hacen juntos...)
- Relación con equipo directivo y otros profesores (cómo, cuándo, qué hacen juntos...)
- ¿Cuál es su relación con las familias?
- Modelo de intervención, valoración

Valoración del centro, dificultades y necesidades

- Cómo valoran la actuación del centro educativo respecto a estos alumnos
 - Labor del equipo directivo
 - Departamento de Orientación
 - Profesores
- Qué dificultades ven que tiene el centro
- Qué necesitan para solucionarlas
- Qué aspectos positivos tiene este centro, que creen que podría generalizarse a otros centros.

4. OBSERVACIÓN

(Ver Anexo 12 en CD para ejemplo de observación)